PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK WARSZAWA

ROK IV. WRZESIEŃ 1936/7

Nr 1

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11-ej do 14-ej. Tel. 669-70.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telef. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego	zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł 3.—

KONTO P. K. O. Nr 435.

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK. może otrzymać „Pracę w Kl. Łącz." bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego"

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II ST.

WARZAWA
NAKŁADEM ZWIAZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Spis treści rocznika IV (1936/7)

ARTYKUŁY

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

SPRAWOZDANIA:

z książek

z czasopism

z podręczników

ZAPYTANIA I ODPOWIEDZI

PORADNIK SAMOKSZTAŁCENIOWY

GŁOSY Z TERENU

RÓŻNE

Praca w Klasach Łączonych
r. IV – 1936/7 Nr. 1
WARSZAWA

W OBLICZU NOWYCH PROGRAMÓW SZKÓŁ NIŻEJ ZORGANIZOWANYCH

Nowy rok szkolny rozpoczęliśmy pod dobrym znakiem: oto szkoły powszechne I i II stopnia otrzymały oddawna już oczekiwane nowe programy nauczania. Weszliśmy z tą chwilą w drugie stadium prac, które wiążą się z realizacją programów, przystosowanych do nowego ustroju i nowych zadań szkoły powszechnej. Nie możemy powiedzieć, że jest to stadium ostatnie, ponieważ nie mamy jeszcze programów nauki religji, jak również programów dla szkół z niepolskim językiem nauczania. Stwierdzony powyżej fakt, musimy powitać z prawdziwą radością. Nareszcie skończył się ten nieznośny okres przejściowy, w którym musieliśmy realizować trzy różne programy nauczania w jednej i tej samej szkole: w klasach niższych — program dla szkół III stopnia; w klasach środkowych — program przejściowy, ogłaszany corocznie w specjalnej instancji, a wreszcie w klasach najwyższych — dawny program nauczania. Cieszymy się bardzo, że skończył się nieunikniony w takich warunkach rozgardiasz programowy, jaki od trzech lat panował w szkołach o niższych stopniach organizacji. Zarazem jednak musimy przyznać, że, stając w obliczu nowych programów dla szkół omawianych stopni organizacyjnych, odczuwamy pewien niepokój. Przyczyną tego niepokoju jest obawa, wyrażająca się w pytaniach: czy potrafimy w obecnych warunkach realizować należycie nowy program nauki? Czy zdołamy osiągnąć przepisane w nim wyniki nauczania? Czy w ogóle ten program jest możliwy do zrealizowania w tej postaci, w jakiej go otrzymaliśmy?

Tego rodzaju wątpliwości i obawy wypływają przede wszystkim z tego niezaprzeczonego faktu, że nowe programy dla szkół niżej zorganizowanych, jeśli chodzi o zakres materjału w klasach najwyższych (dwu- i trzyletnich), są znacznie obszerniejsze i tym samym trudniejsze do wykonania, aniżeli były programy dawniejsze tych samych klas, aniżeli są obecne programy odpowiednich klas w szkołach III

stopnia. Wykażemy to na przykładzie programów szkół I stopnia, gdzie rónice w zakresie materiału są największe i gdzie wskutek tego trudności w realizacji programu najwyraźniej wystąpią. Zestawimy w tym celu programy różnych przedmiotów nauczania, biorąc pod uwagę tylko najtrudniejsze różnice.

1. **Język polski.** — W klasie IV-ej szkół I stopnia, obok rozszerzenia (w porównaniu z dawnym programem z zakresu wiadomości o zjawiskach językowych (gramatyka), przybywa obecnie lektura w całości lub w wyjątkach następujących utworów: Wsi spokojna — Kochanowskiego, Śmierć pułkownika i Pieśń żołnierza — Mickiewicza, Legenda o polskiej koronie — Głowackiego, Latarnik i Trylogja — Sienkiewicza, Placówka Prusa. Lektura wymienionych utworów według dawnych programów występowała dopiero w klasie VII szkół wyżej zorganizowanych; pozostała ona również nadal w tej samej klasie w nowych programach szkół III stopnia. Jeżeli więc weźmiemy pod uwagę klasy to w szkołach I stopnia nastąpiło obecnie przesunięcie wymienionego materiału o trzy klasy w dół (z klas wyższych do niższych); jeżeli zaś będziemy mieli na uwadze lata nauczania, biorąc przytem za podstawę rocznik pierwszy w klasie IV-ej, to musimy stwierdzić, że nastąpiło tutaj wsteczne przesunięcie materjału o dwa lata co do wieku i rozwoju ucznia. Innymi słowy — co dawniej przerabiali i dziś w szkołach III stopnia przerabiają uczniowie w siódmym roku nauczania, to obecnie w szkołach I stopnia muszą przerabiać w piątym roku nauki szkolnej.

2. **Historia.** — Nowy program szkół I stopnia podobny jest do programu dawnego pod tym względem, że jak przedtem tak i obecnie obejmuje całość dziejów Polski. Różnica polega na tym, że według dawnego programu dzieje państwowości polskiej były przerabiane w ciągu pięciu lat (dwuletnia klasa III i trzyletnia klasa IV), a w nowym programie materiał ten został skupiony w trzech latach nauczania (trzyletnia klasa IV). Podbudowa do nauki historii, jaką obecnie ma dawać program języka polskiego klas niższych (II — III), nie odpowiada w żadnym razie dawnemu programowi historii klasy III-ej pod względem zakresu materiału naukowego. Druga różnica w programie omawianego przedmiotu jest znacznie poważniejsza: obok materiału wyżej wskazanego nowy program klasy IV-ej obejmuje jeszcze wiadomości z nauki obywatelstwa. Wiadomości te w dawnym programie występowały dopiero w klasie VII szkół wyżej zorganizowanych, jak to zresztą jest również w nowym programie szkół III stopnia. Mamy więc tutaj, podobnie jak w programie języka polskiego do czynienia z przesunięciem materiału wstecz o dwa lata, jeśli chodzi o wiek i rozwój ucznia.

3. **Geografia.** — Rozszerzenie materiału w klasie III-ej jest niewielkie: przybyła tylko „uproszczona" mapa Polski. Natomiast w klasie IV-ej do dawnego, obejmującego materiał z zakresu geografii Polski, przybył obecnie materiał następujący: a) wiadomości o kulistym kształcie ziemi, globusie i ruchach ziemi, b) wiadomości o państwach europejskich i pozaeuropejskich. W ten sposób materiał nauczania, występujący według dawnego programu w klasach IV, V, VI i częściowo nawet w klasie VII (wiadomości z geografii gospodarczej Polski), w szkołach I stopnia

został obecnie skondensowany w programie jednej tylko klasy IV-ej. Jeżeli chodzi o porównanie z programem szkół III stopnia, to wymieniony materiał nauczania, traktowany w szerszym nieco zakresie, występuje tutaj w trzech klasach: od IV do VI włącznie.

4. Nauka o przyrodzie. — Dawny program klasy IV-ej szkół I stopnia również uległ rozszerzeniu: obecnie przybyły tutaj niektóre wiadomości z zakresu przyrody martwej (z programu klas VI i VII), a nadto — cały dział nauki o człowieku (z programu dawnej i teraźniejszej klasy VII-ej szkół najwyższego stopnia organizacyjnego).

5. Arytmetyka z geometrią. — Do materiału dawnego przybyły dość poważne nowe działy materiału, mianowicie: a) w klasie III — rozszerzenie zakresu liczb do 10 000 (z programu klasy IV — dawniej szkół 7-klasowych, a obecnie szkół III stopnia); b) w klasie IV — kurs ułamków zwykłych oraz wiadomości o kole, okręgu i walcu obrotowym (z programu dawnych i teraźniejszych klas V i VI szkół wyższych stopni organizacyjnych). Poza tym niektóre partie dawniejsze, jak np. liczby dziesiętne i procenty, zostały obecnie rozszerzone.

Jak widać z podanego zestawienia programów, w szkole I stopnia najmniej „ucierpiała" klasa III, jeśli chodzi o rozszerzenie programu, bo występuje ono tylko w dwóch przedmiotach: w geografii przybyła mapa Polski, a w arytmetyce — zakres liczbowy do 10 000. Jeżeli chodzi o mapę Polski, to nie mamy powodu do zmartwienia, bo aczkolwiek dawniej nie było mapy w programie geografii tej klasy, musieliśmy jednak ją wprowadzać przy nauce historii. Natomiast zmiana, jaka zaszła w programie arytmetyki omawianej klasy, już teraz budzi poważne zastrzeżenia. Oto rocznik pierwszy klasy III poznaje tylko liczby do 10 000 (numeracja słowna i piśmienna), a rocznik drugi ma przygodne wstawki działań na liczbach w tym zakresie, czego jednak nie ma w wynikach nauczania tej klasy; zatem umiejętność wykonywania działań nie jest tutaj obowiązująca. Ale działu tego nie ma również w klasie IV-ej, której program od razu — nawet bez nawiązania do programu klasy poprzedniej — wprowadza działania na liczbach w dowolnym zakresie. Stajemy zatem wobec dziwnego faktu: materiał z arytmetyki, występujący w programie klasy IV szkół III stopnia i obejmujący działania na liczbach do 10 000, znika z programu tego przedmiotu w szkołach I stopnia! Jeżeli w szkole III stopnia, gdzie są normalne warunki pracy (klasy uczą się osobno, nauka wyłącznie głośna), poświęca się na opracowanie tego materiału niemal cały rok szkolny, to jak można w szkole I stopnia — w gorszych bez porównania warunkach pracy — od działań na liczbach do tysiąca przechodzić od razu do działań na liczbach do miliona i powyżej tego zakresu? Oto pytanie, które już na progu realizacji nowego programu odnośnego przedmiotu bardzo nas niepokoi. Nie ulega wątpliwości, że takie rozwiązanie omawianego zagadnienia w konstrukcji programu arytmetyki w szkołach I stopnia ogromnie komplikuje realizację programu tego przedmiotu, zarówno w klasie trzeciej, jak i czwartej. Trudno jest w tej chwili przesądzać, ale kto wie, czy nie odbije się to ujemnie na wynikach nauczania w tych klasach.

Największe zmiany w materiale nauczania, jak to wyżej widzieliśmy, zaszły obecnie w programie klasy IV-ej szkół I stopnia w porównaniu z dawnym jej programem. Klasa ta pod względem zakresu materiału nic zasadniczo nie straciła z dawnego programu, a przeładowana została obecnie dużymi partiami materiału, przerzuconego z klas o dwie i trzy wyższych szkół wyżej zorganizowanych. Chodzi nam więc tutaj zarówno o ilość, jak i o stopień trudności tego właśnie nowego w tej klasie materiału. Jeżeli chodzi o ilość, to można ją uzasadnić argumentem, że przecież klasa ta jest trzyletnia, że wobec tego można tutaj przerobić większą ilość materiału, aniżeli w tej samej klasie o rocznym kursie nauki. Teoretycznie można się z tym zgadzać tak długo, dopóki praktyka szkolna nie wykaże, że ilość materiału nie przekracza możliwości ucznia. Ale wchodzi tu w grę inny jeszcze moment — stopień trudności danego materiału. Z tego stanowiska, już dzisiaj budzą się poważne zastrzeżenia co do materiału, który został przerzucony z klas wyższych; niczem bowiem nie uzasadnimy tego faktu, dlaczego z rocznikiem pierwszym klasy IV, czyli z dziećmi 11-letnimi, w szkołach I stopnia mamy obecnie przerabiać ten sam jakościowo materiał, jaki w szkole III stopnia przerabia się obecnie z dziećmi 13-letnimi. Wprowadzanie do klasy IV szkół I stopnia tego samego materiału, jaki występuje w tej samej klasie szkół III stopnia, już mogłoby nasuwać zastrzeżenia, a to z tego względu, że niższy jest na ogół poziom rozwoju umysłowego ucznia szkół I stopnia, jako typowo wiejskich, w porównaniu z uczniem tego samego wieku w szkołach III stopnia, które znajdują się w większych ośrodkach. Cóż dopiero mamy powiedzieć o przystosowaniu danego materiału do możliwości dziecka, jeżeli w szkole I stopnia mamy go przerabiać o dwa lata wcześniej, niż to jest w szkole III stopnia? Wiemy z doświadczenia jak trudno jest np. przerabiać „Legendę o polskiej koronie" (wyjątek z „Balladyny") czy „Pana Tadeusza" z młodzieżą miejską w klasie VII, to znaczy w wieku 13 lat. Jak więc obecnie będzie wyglądało „przerabianie" tych utworów z dziećmi wiejskimi, o dwa lata młodszymi? Czy dzieci wiejskie w tym wieku potrafią zrozumieć i odczuć treść tych utworów? Czy dzieci te wykażą odpowiednie zainteresowanie i należyte zrozumienie, jeśli będzie chodziło o przerobienie takich np. zagadnień z programu historii, jak ustrój Państwa Polskiego, obowiązki i prawa obywatela? Odpowiedzi pozytywne na te pytania są bardzo wątpliwe, a w takim razie nasuwa się niezmiernie ważne pytanie końcowe: czy program klasy IV szkół I stopnia w ogóle jest realny pod względem ilości, a tym bardziej pod względem stopnia trudności zawartego w nim materiału?

W ten sposób udowodniliśmy to, o co nam chodziło: nowy program szkół I stopnia, zwłaszcza gdy chodzi o klasę IV-tą, jest znacznie trudniejszy do wykonania nie tylko od programu dawnego, ale również w porównaniu z nowym programem odpowiednich klas w szkołach III stopnia. Rozpaczynając realizację omawianego programu, musimy zdawać sobie sprawę z tych trudności, musimy wyraźnie sobie to uświadomić, że niełatwe będziemy mieli zadanie do spełnienia.

Sprawa realizacji nowych programów musi nas tym bardziej niepokoić, że warunki, w jakich mamy to robić, bynajmniej nie są lepsze od warunków dawniejszych, że

wraz z nowymi programami nie otrzymaliśmy odpowiednich środków, któreby umożliwiały ich wykonanie. Ciekawa jest właśnie rzecz, jakie to środki przewidują te czynniki, które opracowały i wprowadziły w życie nowe programy. Jak wiemy, realizację nowych programów mają ułatwiać dwie tendencje, leżące u podstaw tych programów, a mianowicie: a) cykliczna przemienność materiału nauczania i b) racjonalne wyzyskanie nauki cichej. Obie tendencje, aby mogły być skuteczne w realizacji programu, wymagają odpowiednich środków w postaci pomocy naukowych. Razem z nowym programem otrzymaliśmy narazie jedną z tych pomocy, mianowicie — podręcznik dla ucznia.

Nie znając jeszcze tych nowych podręczników, nie możemy nic konkretnego powiedzieć, czy i o ile odpowiadają one zasadzie przemienności materiału, jak również potrzebom organizacji nauki cichej w klasach łączonych. Możemy więc narazie mówić tylko o zasadniczej koncepcji podręczników: ile lat nauczania w danej klasie, tyle kursów programowych i tyleż podręczników do każdego z następujących przedmiotów: religia, język polski, historia, geografia z nauką o przyrodzie i arytmetyka z geometrią. Tak np. uczeń trzyletniej klasy IV w szkołach I stopnia do przerobienia pełnego kursu tej klasy powinien mieć 15 podręczników. Aczkolwiek liczba ta może nas trochę przerażać, jednak trudne zaprzeczyć, że takie rozwiązanie kwestii podręcznikowej ma wiele stron dodatnich. Uczeń otrzymuje corocznie, jeżeli nie nowy w sensie programowym, to w każdym razie inny materiał, co dodatnio wpływa na jego zainteresowanie i stosunek do pracy szkolnej. Nauczyciel ma znacznie ułatwioną pracę szkolną, bo nie musi ciągle poszukiwać materiału, potrzebnego do opracowywania nieprzemiennej treści programowej, jak również do organizowania nauki cichej. Ojciec czy opiekun ucznia łatwiej zrozumie, że dziecko jego, uczęszczające do klasy dwu- lub trzyletniej, w każdym jednak roku uczy się czegoś nowego. Wymienione zalety koncepcji podręczników są niewątpliwie, ale zarazem niemniej jest pewna i ujemna strona tego zagadnienia, mająca w dzisiejszych warunkach duże znaczenie — to strona finansowa. Nie trzeba dowodzić, że obecnie koszty podręczników do każdego przedmiotu w klasie III wzrastają dwukrotnie, a w klasie IV — trzykrotnie w porównaniu z tymi kosztami, jakie były w ostatnich latach, kiedy uczeń z jednego podręcznika korzystał w ciągu dwóch względnie trzech lat nauczania. Dziś np. uczeń klasy IV musi w jednym roku wydać na podręczniki do pięciu przedmiotów, kóre wyżej wymienialiśmy, około 5 złotych, a w ciągu trzyletniego pobytu w tej klasie — około 15 złotych. Mamy poważne wątpliwości, czy w obecnych warunkach ekonomicznych w środowiskach wiejskich (bo o wieś tutaj chodzi) znajdziemy wielu takich rodziców, którzy będą w stanie ponieść takie wydatki na podręczniki. Obawy są tym bardziej uzasadnione, że podręczniki, o których mowa, nie mogą być z roku na rok odsprzedawane, jak było dotychczas, ale każda książka podręcznikowa będzie musiała rok (w klasie III) lub dwa lata (w klasie IV) leżeć bezużytecznie, nim będzie mogła być odstąpiona młodszemu uczniowi. Z całą pewnością będziemy mieli na porządku dziennym takie sytuacje: uczeń nabędzie w pierwszym roku fragment podręcznika, odpowiadający temu kursowi programowemu, od

którego rozpocznie naukę w danej klasie, a następnie będzie chciał „jechać" na tym jednym podręczniku w ciągu dwóch względnie trzech lat pobytu w tej klasie. W takich wypadkach, o ile uczeń nie otrzyma podręcznika bezpłatnie, będziemy zupełnie bezsilni, jak byliśmy dotąd w tych wypadkach,, gdy uczeń klasy IV przynosił na lekcje języka polskiego podręcznik z klasy poprzedniej. Jeżeli tak będzie z podręcznikami do języka polskiego, to co powiemy o podręcznikach do innych przedmiotów, gdzie dotychczas podręcznik był rzadkością, gdzie żadne zabiegi i nalegania ze strony nauczyciela nie mogły skłonić ucznia klasy IV do kupna jednej książki na trzy lata? — Czy uczeń taki, względnie jego ojciec zdobędzie się dziś na kupno trzech książek w tym samym czasie? Czy wobec tego cała koncepcja podręcznikowa nie załamie się właśnie ze względów finansowych?

Rzecz zrozumiała, że nic nam nie pomoże w pracy szkolnej choćby najlepiej pomyślany podręcznik, jeśli uczeń nie będzie go posiadał. Zresztą sam podręcznik, aczkolwiek jest bardzo ważną pomocą naukową, nie rozwiąże zagadnienia możliwie najskuteczniejszej organizacji pracy szkolnej, szczególnie gdy chodzi o należyte wykorzystanie nauki cichej, a tym samym nie zadecyduje o wykonaniu nowych programów. Do tego konieczne są inne jeszcze pomoce naukowe, jak np. mapy, obrazy, ilustracje, bibljoteki i pisma dla młodzieży, a wreszcie choćby tablice do pisania, których winno być po dwie w każdej sali szkolnej, gdzie uczą się klasy łączone. W tej chwili nic jeszcze nie słychać, aby w zakresie pomocy naukowych szkoły otrzymywały coś nowego, a o ile nie nastąpi to w najbliższej przyszłości, to sam podręcznik może tylko przynosić szkodę w organizacji nauki cichej. Jak dawniej stosowane było w formie nauki cichej mechaniczne przepisywanie z książki, tak dziś należy się obawiać, aby z braku innych pomocy naukowych, któreby zwiększały możliwości wykorzystywania nauki cichej, podręcznik nie był nadużywany do mechanicznego uczenia się jego treści na pamięć.

Jeżeli więc podręcznik jako jedyna pomoc, którą dają nam razem z nowymi programami, znajduje się pod dużym znakiem zapytania; jeżeli w zakresie innych pomocy nie tylko w szkole nic nie przybywa, ale przeciwnie — „wydziera się" to, co było dawniej, jak np. mapy, książki w bibiotekach uczniowskich — to czy w takich warunkach możemy bez obawy i niepokoju myśleć o skutecznej realizacji nowych programów? Ale to jeszcze nie wszystko: realizację nowych i znacznie trudniejszych programów musimy przeprowadzać w warunkach, które zdecydowanie uległy pogorszeniu w porównaniu z tym stanem rzeczy, w jakim realizowaliśmy dawne programy. Pierwszy z tych niekorzystnych warunków — to przepełnienie klas i obciążenie nauczyciela zwiększoną liczbą dzieci. Wszak dawniej norma wynosiła 60 uczniów na jednego nauczyciela, a dziś norma ta została podniesiona do 80 uczniów Gdyby przynajmniej ta norma była przestrzegana w szkołach o najniższych stopniach organizacji, ale jakże często jest przekraczana w rzeczywistości. Drugą okolicznością, która niemniej niż poprzednia utrudnia dziś pracę szkolną, jest nieregularne uczęszczanie dzieci do szkoły, a przyczyną tego jest fakt, że z chwilą, gdy sankcje karne zostały zniesione obowiązek szkolny istnieje właściwie tylko na papierze. Okoliczność

ta sprawia, że nauczyciel obok przemienności programowej musi dziś mieć do czynienia z przemiennością „osobową", gdyż codzień z inną grupą uczniów musi przerabiać ten sam materiał nauczania.

Ostatecznie więc dochodzimy do takiego wniosku: otrzymaliśmy nowe i znacznie trudniejsze do wykonania, programy, które mamy realizować w warunkach znacznie gorszych od tych, jakie towarzyszyły realizacji dawnych programów. Tu właśnie tkwi źródło naszego niepokoju, z jakim przyjmujemy nowe programy.

Jeżeli o tych rzeczach mówimy i piszemy, to bynajmniej nie dlatego, żeby nieżyczliwie nastawiać do nowych programów, żeby rozsiewać jakiś beznadziejny pesymizm w szeregach nauczycielskich. Nie — chcemy tylko trzeźwo oceniać rzeczywistość i śmiało spoglądać w oczy tym trudnościom, jakie nas czekają przy realizacji nowych programów.

L. Mazur

RÓŻNICOWANIE PRACY DLA MŁODSZYCH I STARSZYCH ROCZNIKÓW KLAS III i IV W SZKOLE I STOPNIA O 1 NAUCZYCIELU

A. CYKLICZNY UKŁAD PROGRAMÓW.

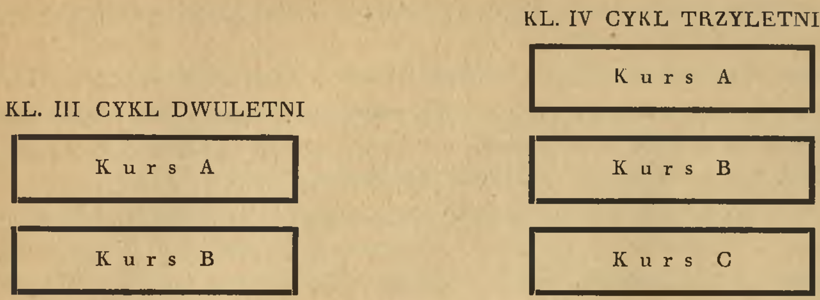
Uczniowie szkół I stopnia muszą przez 2 lata uczyć się w klasie III, by przejść do klasy IV, a tutaj muszą być przez lat trzy, by otrzymać świadectwo ukończenia szkoły. W związku z tym program nauczania został ułożony w cykle: o dwu kursach rocznych dla klasy III i o trzech kursach rocznych dla klasy IV [1]). Przy doborze materiału naukowego dla poszczególnych kursów kierowano się dwiema zasadami: 1-o — ciągłością materiału, jak np. przy arytmetyce, gdzie każdy dalszy stopień trudności opiera się na poprzednim, albo gdzie tego niektóre szczegóły programu wymagają — jako podbudowy pewnych wiadomości ogólnych, jak to ma miejsce np. w geografii; 2-o — postanowieniem § 34 statutu publicznych szkół powszechnych, wg którego materiał programowy jest tak dobrany, że „...realizuje większą część pierwszego szczebla w ciągu 4 pierwszych lat, resztę pierwszego szczebla oraz najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla w ciągu trzech lat następnych, przytem w taki sposób, że już po piątym roku nauki osiąga się ogólne przygotowanie w zakresie pierwszego szczebla programowego".

Z tego względu kursy dla różnych roczników w poszczególnych przedmiotach albo różnią się między sobą całkowicie i wtedy mówimy, że została w nich uwzględniona **cykliczność całkowita**, albo też posiadają: a) część materiału wspólną, powtarzaną corocznie i b) część przemienną, dla każdego kursu inną — i wówczas nazywamy to **cyklicznością częściową**.

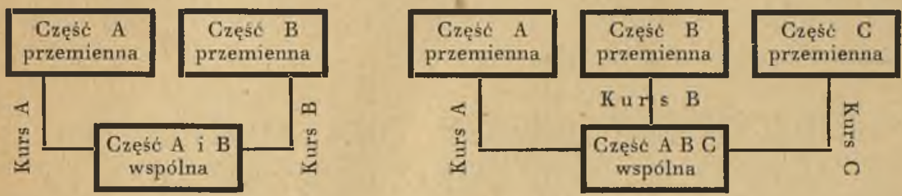
---

[1]) Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania.

Oto graficzne przedstawienie cykliczności całkowitej i częściowej w klasach III i IV:



Cykliczność całkowita



Układ o cykliczności wybitnie częściowej posiadają: geografia, arytmetyka z geometrią i język polski; w mniejszym stopniu — przyroda i rysunek. Cykliczność całkowitą udało się zachować w historii, zajęciach praktycznych, śpiewie i ćwiczeniach cielesnych — ze względu na charakter tych przedmiotów.

B. NOWA TRUDNOŚĆ.

Każda klasa III w szkole I stopnia składać się będzie z dwóch grup uczniów: z tych, co już rok byli w tej klasie i pozostali w niej na rocznik drugi, oraz z nowoprzybyłych, promowanych z klasy drugiej (nie biorę pod uwagę repetentów, nie promowanych do klasy IV). Grupy te różnią się między sobą zarówno wiekiem, jak i zakresem wiadomości. Jeszcze większe zróżnicowanie pod względem wieku i wiadomości będzie w klasie IV, która składać się musi z trzech roczników.

Pomimo takiego zróżnicowania mamy z całą klasą przerabiać ten sam materiał programowy. Dobrze, jeżeli to będzie np. nowa dla wszystkich uczniów czytanka, nie za trudna dla młodszego rocznika i nie powtarzana przez starszy rocznik (czy starsze roczniki); dobrze, jeżeli to będzie nowy dla wszystkich temat rysunkowy, nowa piosenka, lub nowy przedmiot do wykonania na zajęciach praktycznych. Jednym słowem: niewielki kłopot, jeżeli mamy do czynienia z przedmiotami o cykliczności całkowitej, albo z częściami przemiennymi materiału w przedmiotach o cykliczności częściowej.

Ale gorzej będzie np. z arytmetyką — choćby w klasie III — bo albo dla uczniów pierwszego rocznika temat będzie za trudny, albo też rocznik drugi zostanie pokrzywdzony, bo dla niego liczenie w zakresie 100 czy nawet rozszerzanie zakresu do

1000 jest niczem, skoro już umie liczyć do 10.000! (wg nowego programu). Albo grupa młodsza nie rozwiąże zadania, albo starsza wykona zbyt łatwą, czyli nieproduktywną pracę. W jednym i drugim wypadku — strata drogiego czasu! A prócz tego starsze roczniki muszą przecież powtórzyć te punkty programu z kursu poprzedniego, których nie ma w kursie bieżącym, tj. część przemienną kursu z roku ubiegłego. Jak sobie tedy poradzić, żeby strata czasu była jak najmniejsza, żeby każda grupa uczniów naprawdę korzystała z nauki w szkole i kiedy powtórzyć materiał części przemiennej kursu zeszłorocznego?

C. RÓŻNICOWANIE PRACY.

Nowy program nauki dla szkół I stopnia zaleca stosować różnicowanie pracy, które polega na tym, że grupom z różnych roczników daje się różne tematy do opracowania. W tym miejscu zjeżą się pewno włosy na głowie „nauczyciela kierującego", bo przecież w komplecie złożonym z klas III i IV ma on pięć roczników dziatwy, a więc pięć grup różnych ma jednocześnie pracować nad pięciu różnymi tematami! Przy tym nauka cicha i głośna!

Otóż tak strasznie rzecz ta się nie przedstawia. Rozpatrzmy ją z różnych stron.

Przede wszystkiem — czy możliwym jest różnicowanie tematów na lekcjach głośnych? Każdy bez wahania odpowie, że nie, bo zarówno grupy przeszkadzałyby sobie wzajemnie, jak i nauczyciel nie byłby w stanie zająć się jednocześnie pracującymi głośno dwiema grupami i dwoma różnymi tematami. Pozostają zatem tylko lekcje ciche, oraz praca domowa ucznia — i program wyraźnie to zaleca.

Dalsze pytanie: czy na każdej lekcji cichej tematy mają być różnicowane? Odpowiedź znowu wypada negatywnie, na korzyść nauczyciela: stwierdziliśmy poprzednio, że nie zachodzi potrzeba różnicowania tematów w przedmiotach o cykliczności całkowitej — odpada więc znaczna część godzin, na te przedmioty przeznaczonych; dalej: różnicowanie pracy powinno mieć miejsce tylko wtedy, gdy opracowujemy część materiału wspólną dla obu kursów programu klasy trzeciej lub dla dwu kolejnych kursów klasy czwartej. A ta wspólna część materiału stanowi w najlepszym razie mniej więcej $3/4$ kursu (arytmetyka z geometrią w kl. III), lub znacznie mniej. Odpada więc znowu poważna ilość godzin pracy „różnicowanej".

Następne pytanie: ile grup zajętych nauką głośną i cichą może pracować jednocześnie? Otóż nie więcej, jak trzy, a mianowicie: kl. IV zajęta nauką głośną — to jedna grupa, pierwszy rocznik kl. III — druga grupa i drugi rocznik kl. III — trzecia grupa. W wypadku przeciwnym, gdy w kl. III prowadzimy naukę głośną — w kl. IV pierwszemu rocznikowi dajemy jeden temat, a rocznikom drugiemu i trzeciemu — drugi temat; klasy IV nigdy nie dzielimy na trzy różne grupy.

W ten sposób przerażającą liczbę 5 różnych tematów zredukowaliśmy do trzech i to prowadzonych nie na każdej godzinie nauki cichej, ale „co pewien czas" — jak mówi program.

I jeszcze jedno ograniczenie, odnoszące się do klasy IV: materiał do tematów oddzielnych dla grupy starszych roczników możemy czerpać jedynie z kursu poprzedniego

roku; nie poruszamy wcale materiału z przed dwóch lat, bo tego materiału uczniowie rocznika drugiego jeszcze nie przerabiali.

Możemy sobie teraz ustalić zasady, na jakich oprzemy różnicowanie tematów:

1. W klasie trzeciej każdy rocznik stanowi osobną grupę; w klasie czwartej młodsza grupa składa się z uczniów rocznika pierwszego, a starsza — z roczników drugiego z trzeciego.
2. Tematy zróżnicowane dla dwóch grup klasy trzeciej lub czwartej stosujemy od czasu do czasu na lekcjach cichych, albo jako pracę domową ucznia.
3. Różnicowanie tematów stosujemy tylko przy przedmiotach o cykliczności częściowej i tylko w tym czasie, gdy przerabiamy materiał części wspólnej kursu, powtarzającej się corocznie.
4. Zróżnicowanym tematem dla starszej grupy uczniów może być:
   a) punkt programu z jego części wspólnej, jaki w danej chwili przerabia grupa młodsza, ale w rozszerzonym zakresie, albo w odmiennej, trudniejszej formie,
   b) punkt programu z jego części przemiennej, celem powtórzenia materiału, jaki w danym kursie przerabiany nie będzie.
5. W rozkładach materiału uwzględniamy również tematy zróżnicowane i zamieszczamy przy nich uwagę: „dla grupy starszej".

Ustaliwszy teoretyczne zasady różnicowania pracy — przejdźmy z kolei do jego strony praktycznej.

D. ZRÓŻNICOWANE TEMATY W PRAKTYCE.

Jako przykład konkretny weźmy arytmetykę z geometrią w klasie trzeciej. Szczegółowe zapoznanie się z materiałem obu kursów ułatwi nam poniższy układ:

KURS A	KURS B
1. Nawiązanie do materiału z klasy II.	
Powtórzenie i utrwalenie dodawania i odejmowania w zakresie do 100. Powtórzenie i utrwalenie mnożenia i dzielenia w zakresie tabeli mnożenia, ze szczególnym uwzględnieniem czwartej ćwiartki; prowadzenie i opracowanie dzielenia z resztą. Łączenie działań w jednym zapisie, użycie nawiasów.	
2. Numeracja i działania w zakresie liczb do 1000.	
Opracowanie numeracji słownej i piśmiennej w zakresie do 1000. Dodawanie pamięciowe w zakresie liczb do 1000 — z ograniczeniem do przypadków, w których oba składniki mają razem co najwyżej cztery cyfry wartościowe. Po osiągnięciu pewnej wprawy — piśmienny sposób dodawania. Odejmowanie pamięciowe w zakresie liczb do 1000 — z ograniczeniem do przypadków, w których obie liczby mają razem co najwyżej cztery cyfry wartościowe. Po osiągnięciu pewnej wprawy — piśmienny sposób odejmowania.	
Praktyczne obliczenia kalendarzowe (w rachunku pamięcowym).	Porównywanie różnicowe (o ile więcej, o ile mniej). Praktyczne obliczenia zegarowe (w rachunku pamięciowym).
Mnożenie pamięciowe pełnych dziesiątek przez liczbę jednocyfrową (dzieciątkowa tabela mnożenia, np. 6 × 80, 80 × 6); mnożenie pamięciowe dowolnej liczby dwucyfrowej przez jednocyfrową; dalsze przypadki mnożenia pamięciowego w zakresie liczb do 1000 — tylko w łatwych przypadkach (np. 2 × 200, 3 × 240, 30 × 20, 30 × 24 itp.).	

<table>
<tr><th>KURS A</th><th>KURS B</th></tr>
<tr><td colspan="2">Piśmienny sposób mnożenia w przypadkach, kiedy mnożnik jest jednocyfrowy i dwucyfrowy.
Dzielenie pamięciowe liczby z zakresu pierwszej setki przez liczbę jednocyfrową (np. 60 : 3, 72 : 3) i dwucyfrową (np. 60 : 20, 72 : 24); dzielenie pamięciowe w zakresie dziesiątkowej tabeli mnożenia (np. 480 : 6, 480 : 80) oraz w szerszym zakresie — z ograniczeniem do łatwych przypadków (np. 600 : 3, 720 : 3, 600 : 200, 720 : 240, 600 : 30). Piśmienny sposób dzielenia w przypadkach, kiedy dzielnik jest jednocyfrowy, dwucyfrowy i trzycyfrowy.</td></tr>
<tr><td>Obliczenia w tuzinach, mendlach i kopach.</td><td>Porównywanie ilorazowe (ile razy więcej, ile razy mniej).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Działania na wyrażeniach dwumianowanych ze złotemi i groszami. Zliczanie pieniędzy i wydawanie reszty. Obliczanie należności za towar, obliczanie ceny towaru i ilości towaru.
Mierzenie długości i odmierzanie żądanej długości w metrach i centymetrach; odpowiednie wyrażenia dwumianowane.</td></tr>
<tr><td>Próby oceny odległości „na oko"; mierzenie krokami.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Mierzenie pojemności przy użyciu litra. Ważenie i odważanie w kilogramach i dekagramach.</td></tr>
<tr><td>3. Elementarne wiadomości geometryczne.
Linia prosta (wprowadzenie przy pomocy zgiętej kartki papieru); wyszukiwanie linii prostych w otoczeniu.</td><td>3. Odcinki i koło. Połowa i ćwierć.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Odcinki, kreślenie, mierzenie i odmierzanie odcinków w centymetrach lub w milimetrach.</td></tr>
<tr><td>Kąt prosty (wprowadzenie przy pomocy dwukrotnie zgiętej kartki papieru); wyszukiwanie kątów prostych w otoczeniu.
Proste prostopadłe, proste równoległe.
Prostokąt i jego specjalny przypadek — kwadrat; kreślenie tych figur na papierze kratkowanym.
Obliczanie obwodów.</td><td>Kreślenie okręgu i wycinanie koła. Mierzenie średnicy koła.
Podział koła na połowy i na ćwiartki.
Wprowadzenie ułamków: $^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$.
Zamiana całości na połówki i odwrotnie; zamiana całości i połówek na ćwiartki i odwrotnie. Dodawanie i odejmowanie ułamków o mianownikach 2 i 4. Obliczanie $^1/_2$, $^1/_4$ i $^3/_4$ danej wielkości.</td></tr>
<tr><td colspan="2">4. Rozszerzenie zakresu liczb do 10.000.
Numeracja słowna i piśmienna w zakresie liczb do 10.000.</td></tr>
</table>

Widać tu wyraźnie zarówno część wspólną dla obu kursów, jak i występujące tu i owdzie punkty części przemiennych. Odrazu też możemy wyprowadzić wniosek, że w pierwszym półroczu każdego roku szkolnego wypadnie dawać więcej tematów zróżnicowanych, a pod koniec roku znacznie mniej — stosownie do zasady 3, gdyż przewidziany na ostatnie tygodnie roku szkolnego materiał geometryczny jest w każdym kursie inny.

W roku szkolnym 1936/37 w klasach trzecich wszystkich szkół powszechnych pierwszego stopnia na terenie całego Państwa będzie przerabiany kurs A. Gdy więc w początku roku przystąpimy z klasą trzecią do opracowania pierwszego punktu programu: „Nawiązanie do materiału z klasy II" i na lekcji głośnej powtórzymy dodawanie i odejmowanie w zakresie do 100 — to na najbliższej lekcji cichej arytmetyki damy młodszej grupie (pierwszemu rocznikowi) do samodzielnego wyliczenia przykłady lub zadania w zakresie 100, a starszej grupie (drugiemu rocznikowi) — przykłady lub zadania w zakresie do 1000 (zasada 4 a). Albo: gdy np. na lekcjach

głośnych opracujemy „odejmowanie pamięciowe w zakresie liczb do 1000" (punkt 2 programu), to na lekcję cichą damy młodszej grupie szereg odpowiednich przykładów do wyliczenia, jako utrwalenie zdobytych wiadomości, a grupie starszej — „porównywanie różnicowe (o ile więcej, o ile mniej)" — jako powtórzenie przerobionego w ubiegłym roku punktu programu [2]), jaki w bieżącym kursie nie występuje (zasada 4 b).

W dziedzinie arytmetyki program zaleca w klasie trzeciej: „Obok powiększenia stopnia trudności zadań dla drugiego rocznika, należy też rozszerzyć zakres liczb, na których będą wykonywane działania; dotyczy to zarówno rachunku pamięciowego... jako też i rachunku piśmiennego..." (str. 93), a w klasie czwartej: „W tym roku, w którym przerabia się kurs A, należy dawać uczniom ze starszej grupy dodatkowe zadania z kursu C, obejmujące działania na ułamkach dziesiętnych (do czterech cyfr po przecinku), obliczenia procentowe (bez oprocentowania pieniędzy w czasie), a z geometrii — obliczanie długości okręgu, pola koła i objętości walca" (Uwaga: w r. szk. 1936/37 wyjątkowo należy czerpać ze starego programu te tematy, jakie nie występują w kursie A nowego programu; od roku szk. 1937/38 już będzie można ściśle stosować powyższe zalecenie programu). Podobne wskazania dotyczą lat, w których przerabiać się będzie kursy B i C (str. 171).

W dziedzinie języka polskiego: dla klasy trzeciej: „...należy dzieciom drugiego rocznika dawać czasami ćwiczenia trudniejsze, np. pisanie krótkich listów, gdy rocznik pierwszy ma ćwiczenia łatwiejsze" (str. 77); dla klasy czwartej: „...starszym rocznikom należy dawać od czasu do czasu ćwiczenia trudniejsze i wogóle odmienne, np. gdy pierwszy rocznik klasy czwartej może poprzestać na wyróżnianiu w czytanych utworach postaci i ich czynów, roczniki drugi i trzeci próbują oświetlać i porównywać pobudki działania; gdy rocznik pierwszy rozpoczyna naukę o języku od kursu A lub B, poprzestaje na wyróżnianiu przymiotnika, jego rodzaju i liczby, tymczasem drugi i trzeci lub tylko trzeci rocznik rozpoznaje obok tego przypadek przymiotnika i t. p." (str. 131). „...Układania przemówień oraz czynniejszego udziału w uporządkowanej wymianie myśli należy wymagać od rocznika drugiego i trzeciego" (str. 134). Poza tym w wielu innych miejscach programu znajdzie czytelnik zalecenia dotyczące różnicowania pracy.

Należy podkreślić, że z chwilą, gdy nowe programy zostają wprowadzone do wszystkich klas szkoły powszechnej pierwszego stopnia, **stosowanie różnicowania tematów** dla starszych i młodszych grup uczniów klas trzeciej i czwartej **jest rzeczą nieodzowną, aby programy te były realizowane w całej rozciągłości.**

---

[2]) W ubiegłym r. szk. 1935/36 klasy trzecie szkół pierwszego stopnia przerabiały materiał, podany w „Instrukcji" na tenże rok. Materiał ów różni się trochę od materiału kursu B w nowym programie, zwłaszcza w dziale geometrii, ale różnice te nie nasuną wiele trudności. Wypadnie tylko zestawić w sposób podobny, jak podano wyżej, materiał kursu A z programu z materiałem zamieszczonym w „Instrukcji" na r. 1935/36, wyodrębnić różnice i zastosować zasady 2 — 5.

W klasie czwartej winno nastąpić porównanie materiału nowego ze starym programem zeszłorocznym.

Nie usiłowałem tutaj wyczerpać całkowicie zagadnienia różnicowania tematów. Wykonałem tylko próbę wprowadzenia czytelnika in medias res, oraz podałem sposób radzenia sobie samemu w każdym przypadku, gdzie zajdzie tego potrzeba. A przypadki te czytelnik znajdzie sam, gdy zapozna się szczegółowo z nowym programem nauki dla szkół pierwszego stopnia i zestawi dla porównania materiał poszczególnych kursów. S. J.

SKLEPIKI SZKOLNE CZY SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE?

W ostatnich czasach władze szkolne zwróciły baczniejszą uwagę na pewien odcinek pracy wychowawczej w szkole powszechnej, który u nas dotychczas szwankował. Są to sklepiki szkolne i spółdzielnie uczniowskie, i o nich chcę pisać. Zagadnienie spółdzielni uczniowskich zostało już głęboko przemyślane i przepracowane. W prasie było również niejednokrotnie omawiane, co świadczy o tem, że znaczenie spółdzielni uczniowskich dla całokształtu wychowania młodzieży zostało ogólnie uznane.

Spółdzielniom uczniowskim stawiamy kilka zadań do osiągnięcia, z których najważniejsze są ogólno-wychowawcze. Prowadzenie spółdzielni uczniowskich na terenie szkoły powszechnej zbliża młodzież przede wszystkiem do życia gospodarczego, uczy go rozumieć i wzbudza u mołdzieży zainteresowania w tym kierunku. Młodzież, która wykaże uzdolnienia i zamiłowania do handlu, możemy skolei kierować po skończeniu nauki do odpowiednich szkół handlowych lub na kursa spółdzielcze. Następnie prowadzenie spółdzielni uczniowskich nie pozostaje bez wpływu na strukturę gospodarczą wsi, gdyż młodzież, która przejdzie w spółdzielniach uczniowskich na terenie szkoły powszechnej przeszkolenie ideologiczne i praktyczno-gospodarcze, będzie stanowiła po dojściu do pełnoletności najbardziej świadomy i czynny element członkowski w różnego typu spółdzielniach.

Ale spółdzielnie uczniowskie mają wychować przedewszystkiem człowieka, który potrafi żyć i pracować w gromadzie — społeczeństwie, opierającej swój byt na zdrowych zasadach gospodarczych a nie na błędnych przesłankach ekonomii społecznej XIX wieku, które w naszych czasach doprowadziły do absurdów gospodarczych, powodując ogólny zamęt w życiu ekonomicznym. Pozatem spółdzielnie uczniowskie mają nauczyć młodzież właściwego podchodzenia do zagadnień życia gospodarczego i doprowadzić ją do właściwej oceny dzisiejszych metod i stosunków panujących w produkcji i wymianie a pozostawiających tak wiele do życzenia. Powszechnie znanem jest dzisiaj i z tem się nikt nie ukrywa, że w dzisiejszej produkcji i wymianie panuje wszechwładnie zasada wykorzystywania koniunktury — świadome wprowadzanie w błąd konsumenta, aby móc tylko swobodnie i bezkarnie na nim żerować. Stosunki te przedostają się również i do świata młodzieży i wywierają na jej psy-

chikę zgubny, niszczący pływ. Albowiem produkcja i wymiana, te dwa główne czynniki życia społeczeństwa ludzkiego wraz ze swoimi destruktywnymi metodami działania wkraczają w świat dzieci i młodzieży już od zarania ich życia. Śmiało trzeba sobie powiedzieć tę prawdę, że dzieci, ten najmniejszy konsument, są najbardziej oszukiwane i wykorzystywane i że na ich krzywdzie spora część przemysłu i handlu robi kokosowe interesy. Tak jest w rzeczywistości i wystarczy pobieżna nawet obserwacja handlu zaopatrującego młodzież, ażeby dojść do takiego przekonania.

Przejrzyjmy się zbliska towarom, które otrzymują dzieci i z którymi spotykamy się w szkole codziennie, a których wpływ na wyniki pracy dziecka aż nazbyt dobrze jest nam znany. Zeszyt z papieru najlichszego i zalewającego, bibułka poza samą nazwą żadnych własności bibuły nie posiada, atrament — zabarwiona woda, obsadki źle skonstruowane i nieprzytrzymujące stalówek, stalówki najgorsze i ołówki z kruszącego się grafitu i oprawione w najgorsze drzewo — oto podstawowy asortyment materiałów piśmiennych, z którymi dziecko przychodzi do szkoły. Idźmy dalej. Dziecko lubi czytać, ale nie może zaspokoić swego popędu do lektury, gdyż książka z powodu wygórowanych cen jest mu zupełnie niedostępna. A słodycze? Te docierają do dziecka w najgorszych gatunkach i brak tu jakiejkolwiek uczciwości w stosunku do małego konsumenta. Zamiast zdrowego cukierka czy czekoladki daje mu się namiastkę, owiniętą w malowane papierki. Wspomnę jeszcze o zabawkach, będących w handlu, które nie posiadają żadnych wartości wychowawczych, lecz są za drogie i — jak książki — niedostępne dla dzieci.

Jak widzimy, handel, zaspokajający najżywotniejsze potrzeby młodzieży, żeruje na niej bezkarnie i żadna obniżka cen do niego jeszcze nie dotarła. Oprócz tego ten lichy towar, przeznaczony dla młodzieży, przechodzi przez ręce całego szeregu pośredników, co podraża towar o sto a nawet i więcej procent. Panująca nieufność przy zakupywaniu wpływa ujemnie na charakter dzieci. Bardzo często rodzice, wysyłający dziecko po zakupy, napominają: uważaj na wagę, aby cię nie oszukali! Rodzice są w porządku, bo nauczeni smutnym doświadczeniem, chcą go przekazać własnemu dziecku, ale metoda w handlu doprowadzająca do tego jest wysoce nieetyczna i antyspołeczna. Drugim szkodliwym momentem w handlu specjalnie na wsi jest przyjmowanie od młodzieży produktów rolnych zabieranych z domu bez wiedzy rodziców, co nie przyczynia się chyba do poszanowania cudzej własności.

Odtrudką, która ma odsunąć młodzież od destruktywnych i szkodliwych dla niej metod w dzisiejszym handlu, są spółdzielnie uczniowskie, stanowiące bardzo ważny odcinek pracy wychowawczej w szkole. Rzecz jasna, że spółdzielnia musi być postawiona na odpowiednim poziomie, prowadzona przez samą młodzież i wzorowo zorganizowana jak prawdziwa spółdzielnia dla dorosłych. Tutaj wyłania się sprawa nauczyciela — opiekuna spółdzielni uczniowskiej, który dla należytego postawienia spółdzielni musi być do tego przygotowany. Wielu nauczycieli bierze dzisiaj czynny udział w życiu spółdzielni dla dorosłych, jednak uważam, że nauczyciel nie powinien pracować równocześnie w spółdzielni dla dorosłych i prowadzić spółdzielnię uczniowską, powinien on bezwzględnie oddać się spółdzielczemu wychowaniu mło-

dzieży, chyba że w środowisku jest większe grono nauczycielskie i wtedy może nastąpić podział pracy. W środowisku zaś o jednym nauczycielu powinien on oddać się wyłącznie spółdzielni uczniowskiej — z tą myślą, że za kilka lat jego wychowankowie wejdą w życie i stanąwszy w szeregach spółdzielczych poprowadzą życie gospodarcze swego środowiska. Wspomniałem, że nauczyciel musi być przygotowany do prowadzenia spółdzielni uczniowskiej. Wiedzę możemy zdobyć z istniejącej już dziś bogatej literatury spółdzielczej, a następnie pogłębić ją na kursach spółdzielczych i omawiać na konferencjach rejonowych. Tak przygotowani potrafimy poprowadzić spółdzielnię uczniowską, ująć ideologiczne wychowanie młodzieży i kontrolę finansową spółdzielni.

Zastanówmy się jeszcze, jaką drogą młodzież szkolna zaopatruje się obecnie w towary. Otóż na terenie szkół istnieją przeważnie sklepiki szkolne a tylko gdzieniegdzie spółdzielnie uczniowskie. W naszym okręgu szkolnym (brzeskim) na 2120 szkół powszechnych mamy zorganizowanych prawidłowych spółdzielni uczniowskich 795 i sklepików szkolnych 717. Sklepiki szkolne powinny ulec jaknajszybszemu przekształceniu na spółdzielnie, gdyż nie tylko nie spełniają żadnej roli wychowawczej, lecz są nawet szkodliwe. Obecnie sklepiki szkolne nie są niczym innym jak tylko ekspozyturami sklepów detalicznych — taka sobie mała agencja kupca prywatnego na terenie szkoły. Najczęściej uczeń upoważniony przez nauczyciela udaje się do sklepu detalicznego i zakupuje, przeważnie na kredyt, towar — tandetę. Kupiec daje mały rabat, który stanowi czysty zysk sklepiku. Po sprzedaniu towaru płaci się za niego, nabiera się nowego i tak w kółko. Zdawałoby się, że wszystko jest w porządku: jest zysk, młodzież ma wygodę, sama sprzedaje, ale wyniki wychowawcze takiej pracy żadne! To jasne. Dlatego też sklepiki te należałoby jak najprędzej zastąpić prawdziwemi spółdzielniami uczniowskimi, zorganizowanymi na wzór spółdzielni dla dorosłych, z udziałami członkowskimi, księgowością i t. p. Dopiero wtedy cała klasa czy szkoła będzie brała udział w życiu takiej małej komórki gospodarczej jak spółdzielnia uczniowska i na małej rzeczy przygotuje się do wielkich zadań w późniejszym życiu.

Narazie rzucam tych kilka myśli o spółdzielniach uczniowskich. Sprawę asortymentu towarowego, źródeł zakupów stosunku do spółdzielni dla dorosłych oraz sprawę zysków omówię później. Chodziło mi tylko o wywołanie dyskusji na ten temat. Sądzę, że Szanowni Koledzy, którzy prowadzą spółdzielnie uczniowskie, wypowiedzą się i podzielą się z nami na łamach „Pracy w Klasach Łączonych” swoimi doświadczeniami.

Mgr Konrad Szostak

SPÓŁDZIELNIA UCZNIOWSKA NA WSI SZKOŁĄ ŻYCIA OBYWATELSKIEGO

W n-rze 7-ym „Pracy Szkolnej" z r. ub. ukazał się artykuł kol. St. Rz., traktujący o racjonalnej działalności spółdzielni uczniowskiej. Pisząc swoje niewątpliwie ciekawe uwagi, kwestii tej poświęcone, miał autor — zdaje się — na myśli spółdzielnie uczniowskie w szkołach wyżej zorganizowanych. Mnie osobiście o wiele ważniejszą rzeczą wydaje się praca spółdzielni uczniowskich w szkołach I-go stopnia. W szkołach tych spółdzielnia uczniowska koncentruje zazwyczaj całkowity wysiłek zbiorowy wszystkich dzieci, do szkoły uczęszczających, i — pomijając już pierwszorzędne jej walory wychowawcze — zaopatruje dzieci na miejscu w materiały piśmienne, co w miejscowościach, oddalonych niejednokrotnie od najbliższego miasteczka, posiadającego sklep z materjałami piśmiennymi, o kilkanaście kilometrów posiada niemałej wagi znaczenie praktyczne.

Ministerstwo W. R. i O. P. w okólniku z dn. 6 czerwca 1932 r. (Nr 97. II. p. 4686) zwraca uwagę na istniejące przy szkołach powszechnych sklepiki szkolne, nieoparte na zasadach spółdzielczych, wymagając jednocześnie, by zostały one przeorganizowane na spółdzielnie uczniowskie. Pozatem zaleca, by charakter uczniowskich sklepików spółdzielczych był zbliżony pod względem organizacyjnym do spółdzielni normalnych.

Oczywiście zgadzam się z kol. St. Rz., iż „założenie kooperatywy w szkole bez uprzedniego zrozumienia celowości tej instytucji przez młodzież byłoby rzeczą chybioną". Założenie kooperatywy uczniowskiej musimy odpowiednio przygotować w psychice dziatwy, wśród której mamy ją zorganizować. Kładziemy więc pod nią fundamenty w duszach dzieci przez odpowiednio pomyślane pogadanki wychowawcze. Wielkie też usługi oddać nam może literatura dziecięca, traktująca o pracy spółdzielczej, starszym zaś dzieciom możemy dać do przeczytania bardziej przystępne broszury o kooperacji.

Kiedy przekonamy się, iż dzieci są zorientowane co do najważniejszych podstaw i elementów kooperacji, że zdają sobie sprawę z ważności idei spółdzielczej w życiu zbiorowości — możemy przedsięwziąć pierwsze kroki organizacyjne.

Nie możemy jednak przystąpić do pracy, dopóki same dzieci nie wysuną projektu założenia kooperatywy. Wówczas należy podchwycić inicjatywę i powołać komitet organizacyjny, który — przy pomocy nauczyciela, interesującego się tą sprawą, przyszłego opiekuna nowopowstałej spółdzielni — opracuje statut oraz zajmie się przygotowaniem zebrania założycielskiego. Pożądanem byłoby, by zebranie założycielskie prowadzone było przez samą młodzież. Gdy statut zostanie przez zebranie przyjęty, należy bezzwłocznie na jego podstawie wybrać Zarząd i Komisję rewizyjną, w większych zaś spółdzielniach winna także istnieć Rada nadzorcza.

Zresztą — taka, czy inna organizacja władz nowopowstałej spółdzielni jest rzeczą

mniej ważną — chodzi tylko o to, by została tutaj uszanowana zasada, że młodzież szkolna przez udział w organizacjach uczniowskich winna się przygotować do czynnej, praktycznej działalności społecznej w życiu, kiedy opuści szkołę — a więc: organizacja władz spółdzielni szkolnej winna być zbliżona do organizacji władz w spółdzielniach normalnych, przyczym musi to być uwidocznione w statucie.

Spółdzielni uczniowskiej w całej jej działalności winna przyświecać zasada, że praca wspólna, praca w gromadzie — w dzisiejszych czasach tak bardzo trudnych pod względem gospodarczym — może jedynie wydawać pozytywne rezultaty. Spółdzielnia uczniowska stanie się więc kuźnią silnych charakterów, wyrobi wśród członków poczucie odpowiedzialności za grosz społeczny — jak bardzo to wszystko jest ważne, oceni ten tylko, kto miał sposobność na jakimkolwiek odcinku życia pracować społecznie.

Przy okazji powiem słów parę o pracy spółdzielni w powierzonej mi szkole. Pracuję w 1 kl. publ. szkole powszechnej w kol. Zabara, gm. Korzec, na Wołyniu — przy granicy polsko-sowieckiej. Kolonia ta powstała przed kilku laty (r. 1928), drogą rozparcelowanego majątku ziemskiego, zniszczonego w 1920 r. przez bolszewickie bandy dywersyjne. Ludność tutejsza, obciążona do niedawna wielkimi spłatami za nabytą z parcelacji ziemię na rzecz Pastwowego Banku Rolnego — żyje w skrajnej nędzy. Organizując więc spółdzielnię — nie można było żądać od dzieci wniesienia poważniejszych udziałów. Dzieci same zaproponowały kwotę 25 gr. Wszystkich dzieci mam w szkole 68. Jasną jest rzeczą, że do spółdzielni należą jedynie dzieci ze starszych klas (III-ej i IV-ej). Udziałowców jest 25, to znaczy prawie wszystkie dzieci klas starszych (29). Przy tak niewielkiej liczbie dzieci trudno jest myśleć o poważniejszych obrotach i zyskach — mimo to, spółdzielnia jako jedna z placówek w mej pracy wychowawczej — spełnia z naddatkiem wyznaczoną jej rolę.

Na pierwszym zebraniu członków tutejszej spółdzielni uczniowskiej „Spółka" — na wniosek jednego z uczniów — zebranie uchwaliło zmianę statutu w tym sensie, iż wszystkie ewent. zyski przeznacza się na potrzeby szkoły. Wniosek przyjęto jednogłośnie, co — mam wrażenie — dobrze świadczy o stosunku dziatwy do szkoły, w której się uczy.

Mimo małych obrotów spółdzielnia potrafiła osiągnąć na dzień 1 kwietnia 1936 r. — 17 zł. 98 gr. czystego zysku, który w myśl obowiązującego statutu otrzymałem do dyspozycji na rzecz szkoły. Jeśli się uwzględni tę wyjątkową nędzę, w jakiej znajdują się kresowe, odcięte od świata, jednoklasówki — i sposób „zaspokajania" ich potrzeb gospodarczych przez gminy, to będzie można zrozumieć, jak wielką ulgę w palących potrzebach mej szkoły przyniosła mi ta suma.

Nie miałem oprawionych i oszklonych portretów, które od lat kilku niszczały bez ram na ścianach, pstrzone przez muchy — dzisiaj są oprawione. Kupiłem kartonu, tektury i desek, z których na lekcjach zajęć praktycznych skonstruowaliśmy szereg pomocy naukowych do nauki rachunków, przyrody, geografji. Zaopatrzyliśmy szkołę w spluwaczki, kupiliśmy nasion kwiatowych i warzywnych do ogródka szkolnego. Trzeba było widzieć dumę i radość na twarzach moich dzieci, że pracą we własnej

organizacji własnym ofiarnym wysiłkiem przyczyniły się do zaspokojenia niektórych potrzeb ich własnej szkoły, z czego nietylko one będą korzystały, ale i ich następcy. W ubiegłym bowiem roku z funduszów spółdzielni zakupił mój poprzednik dla szkoły umywalnię, miednicę i utrzymywał dłuższy czas czystość na terenie budynku. Dłuższa praktyka w spółdzielniach uczniowskich utwierdziła mnie w przekonaniu, że spółdzielnie uczniowskie są pierwszorzędną szkołą cnót obywatelskich, że zdolne są wychować — dzięki niepoślednim wartościowym natury etycznej i moralnej — typ nowego człowieka, uspołecznionego pracownika w służbie dla wielkości i siły Państwa.

W czasach tak ciężkich, jak dzisiejsze, w czasach jednego z największych chyba w historii kryzysu ekonomicznego, kiedy ludzkość zdaje się wątpić we wszystkie recepty uzdrowienia gospodarstwa, we wszystkie systemy i kierunki myśli ekonomicznej, kiedy jesteśmy świadkami ideowego bankructwa zarówno kapitalizmu, jak i komunizmu — zdaje mi się — że jedynie idea kooperacji sił ludzkich w walce o lepsze jutro, jedynie idea spółdziałania i solidaryzmu zdolna będzie zagwarantować ludzkości jaśniejsze, lepsze, spokojniejsze dni.

Jak bowiem marzył jeden z ideologów naszej rodzimej spółdzielczości, Edward Abramowski: „pokolenia, wychowane w kooperatyzmie, przesiąknięte ideą wspólnego dobra, przyjaźni i samodzielności — jest to nowa, oczekiwana, zapowiadana w proroctwach i pieśniach, demokratyczna, niezniszczalna Polska, naród silny i mocny".

Na zakończenie pragnąłbym zwrócić uwagę kolegów, pracujących na terenie spółdzielni uczniowskich, na wychodzące w Warszawie nakładem Związku Spółdzielni Spożywców R. P. „Społem" (ul. Grażyny 13) pismo, poświęcone spółdzielniom uczniowskim, pod nazwą „Młody Spółdzielca". Sądząc z pierwszego numeru pismo to może oddać, zarówno przez dobór materiału, jakoteż zespół piór — poważne usługi w pracach spółdzielni uczniowskich.

Józef Jasiński

S P R A W O Z D A N I A

Georg Kerschensteiner: DUSZA WYCHOWAWCY I ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Z poprawionego III wydania niem. przełożył Alfred Tom. „Nasza Księgarnia". Warszawa, 1936 r. Str. 154 + 84 (autobiografia). Cena 4,50 zł.
Trzecie wydanie wymienionego dzieła przygotował Kerschensteiner u schyłku swego żywota (umarł w 1932 r.). Opatrzył je własnym portretem i dłuższą autobiografią. Dowiadujemy się z niej o niezwykle charakterystycznych drogach życia tego znakomitego pedagoga, począwszy od lat dziecięcych i chłopięcych poprzez lata młodzieńcze i pełnej dojrzałości, a skończywszy na latach starczych. Opisuje nam K. swoje dzieciństwo, czasy szkolne, swoją pracę na stanowiskach nauczyciela ludowego, nauczyciela gimnazjum, radcy szkolnego i profesora uniwersytetu. Życie jego — to ustawiczne zmagania z przeciwnościami twardego życia i walka o możność zrealizowania wytkniętych zamierzeń, ideałów. Pełne zarówno powodzeń jak niepowo-

dzeń, daje mu w rezultacie wewnętrzne zadowolenie. Zasługi autora „Szkoły Pracy" dla Niemiec i całego świata są olbrzymie. Był to pedagog, który pracą swego żywota zmienił oblicze szkoły niemieckiej, a krajom całego świata dał wiele zdrowych myśli pedagogicznych, z których z powodzeniem można korzystać.

K. rozważa w swym dziele cztery zagadnienia: ogólna forma życiowa wychowawcy, rysy zasadnicze natury wychowawcy, wychowawca jako nauczyciel i kształcenie nauczycieli.

Edward Spranger, znakomity profesor filozofii i pedagogiki na uniwersytecie w Berlinie, przyjaciel Kerschensteinera (który omawiane dzieło poświęca K. Sprangerowi) w książce swojej „Formy życia" wyróżnia sześć typów duchowych, a więc: człowieka teoretycznego, człowieka wyobraźni, religijnego, społecznego, gospodarczego i władczego. Trudno jednakże znaleźć człowieka o czystym typie. Jednostkę charakteryzuje zawsze jeden z tych typów duchowych, ale z pewną jakby przymieszką innego czy innych typów. Kerschensteinera interesuje kwestja przynależności wychowawcy do któregoś z wymienionych typów. Jakkolwiek obserwacja wykazuje, że wychowawców można zaliczyć do różnych typów sprangerowskich, to jednak K. na podstawie głębokich dociekań przyszedł do przekonania, że wychowawca powinien być przydzielony do społecznej formy życia, czyli tej, do której należał Pestalozzi, wzór wychowawcy po wszystkie czasy.

Jakie rysy zasadnicze powinna posiadać natura wychowawcy? Po pierwsze: czystą skłonność do kształtowania jednostki ludzkiej, górującą nad wszelkiemi innemi skłonnościami, po drugie: uzdolnienie do czynienia też zadość tej skłonności w sposób skuteczny (by dokonać ukształtowania duszy wychowanka w miarę jej podatności plastycznej), po trzecie: swoisty rys, polegający na zwracaniu się właśnie do stającego się człowieka (do dusz małoletnich jako nosicieli wartości) i po czwarte: trwałą określoność wywierania wpływu na rozwój, to zn. wolę dopomożenia duszy indywidualnej — z uwzględnieniem jej odrębnej natury — do stania się ową strukturą wartości, do której już w zarodku jest predysponowana.

Nauczyciel-wychowawca, by mógł spełniać należycie swą misję, powinien mieć uzdolnienie do określonego przedmiotu nauczania, będące w każdym czasie do rozporządzenia dwoiste nastawienie („podzielność świadomości") z jednej strony na pierwiastek rzeczowy w dziedzinie nauczania, z drugiej na wielorakie cechy osobowe mas uczniowskich (nauczyciele o nastawieniu rzeczowem nadają się do nauczania raczej w klasach wyższych szkoły powszechnej, o nastawieniu zaś osobowem — do klas niższych) i wreszcie zdolność intensywnego przeżywania wartości. Oprócz wymienionych warunków nauczyciela — wychowawcę powinno cechować wewnętrzne powołanie do zawodu nauczycielskiego. To właśnie powołanie mogłoby nawet zastąpić brak któregoś z pozostałych wyżej wymienionych założeń.

Jak wreszcie pojmuje K. zagadnienie kształcenia nauczycieli? Chcąc mówić o kształceniu nauczycieli, trzeba się zastrzec, że muszą oni mieć wewnętrzne powołanie do zawodu i należeć do typu człowieka społecznego, o czem już była mowa. Zakład kształcenia nauczycieli nie powinien być tylko kuźnią wiedzy, lecz wspólnotą życia, pracy i wychowania (pierwsze wymaganie podstawowe), następnie w zakładach tych powinien panować duch prawdziwie religijny (drugie wymaganie podstawowe; K. nie wymaga jednak rozdzielonych pod względem wyznaniowym zakładów kształcenia) i dobrze pojęty duch narodowy (ducha państwowego nie wyklucza; nie o szowinizm chodzi, lecz świadomość narodu o swoistej misji moralnej względem samego siebie; to trzecie wymaganie podstawowe). Czwarte wymaganie ma charakter negatywny i brzmi ono dosłownie następująco: unikać wszelkiego „wielowiedztwa" i wszelkiej „wielosprawności" na korzyść możliwie największej upra-

wy i karności duchowej i możliwie najgłębszego uzdolnienia do przeżywania wartości". K. uważa, że w wyższych klasach szkoły powszechnej powinna być specjalizacja. Co zaś dotyczy wykształcenia nauczycieli szkół jednoklasowych, to K. sprawy tej nie zechciał rozstrzygnąć, pozostawiając ją do przemyślenia czytelnikowi. Wyczuwa się jednak wyraźnie, że obawia się on wymaganej przez władze szkolne niemieckie wielostronności a nawet wszechstronności w wykształceniu nauczyciela jednoklasówki. Tutaj wypada poprzestać na małym, lecz nie za cenę prawdziwego wykształcenia — twierdzi K.

Po autobiografii podaje K. spis własnych publikacyj, bardzo bogaty. Na końcu zaś dołącza obszerną literaturę przedmiotu.

Dzieło to czyta się z prawdziwym zadowoleniem. Analiza duszy wychowawcy, dokonana przez K., przypomina nam naszego — Dawida. W trakcie czytania zniewoleni jesteśmy porównywać ich pod tym względem. Może niewszystkie założenia K. nas przekonują, wydatniejsze jednak zwrócenie uwagi na „wychowanie wychowawców" (Salzmann) w zakładach kształcenia nauczycieli jest i u nas b. ważne. Nastawienie rzeczowe a osobowe nauczyciela, specjalizacja czy kwestia wykształcenia nauczycieli jednoklasówek — to również zagadnienia żywo nas obchodzące.

Strona zewnętrzna i techniczna dzieła bardzo staranna. Dzieło zasługuje na to, aby znalazło się na półkach bibljotek nauczycielskich. **M. Bubniak**

Dr Josef Adelmann: MÖGLICHKEITEN AUTODIDAKTISCHER STILLARBEIT. Auf neuen Wegen, zesz. XIX. Alwin Huhle, Drezno. Str. 39.

Możliwości autodydaktycznej pracy cichej. Pod takim tytułem, w książeczce niewielkiej, ale bardzo treściwej, wysuwa dr Adelmann szereg bardzo ważnych zagadnień **dydaktyki wiejskiej szkoły** i przedstawia jednocześnie koncepcje wprowadzenia nowych zasad nauczania do pracy szkolnej na wsi. Rozważania autora skupione są dookoła jednej z głównych spraw szkoły niżej zorganizowanej: **pracy cichej.** Doświadczenia i materiał pochodzą z niemieckiej szkoły wiejskiej — ale jej zagadnienia i u nas są aktualne.

Zajęcia ciche — to pomysł metodyczny nie nowy, raczej już przestarzały, a pod pewnymi względami wadliwy. To też autorowi, który podkreśla błędy popełniane w t. zw. zajęciach cichych, chodzi o całkowitą przemianę pojęcia nauki cichej, o jej zupełną przebudowę praktyczną. Z nowego punktu widzenia ocenia jej sens dydaktyczny i jej rolę wychowawczą. Nie ciche **zajęcie**, ciche zatrudnienie — lecz **praca cicha! Oto** — zdaniem Adelmann'a — określenie właściwe — i to przy użyciu właściwego akcentu: **praca.**

Czym — spytajmy — różni się praca cicha od starych cichych zajęć? Otóż: praca cicha nie powinna być zatrudnieniem stosowanym tylko dla utrzymania karności, możliwością wypełniania, „zabijania" czasu grupy nie zajętej przez bezpośrednie nauczanie, „unieszkodliwianiem" jednej grupy dzieci dla korzyści nauczyciela i innej grupy dzieci zajętych nauką głośną; inaczej: praca cicha nie powinna być owym, tak często stosowanym, mechanicznym ćwiczeniem, ciągłą pisaniną, pamięciowym utrwalaniem, odtwarzaniem, wogóle — biernością. Lecz — czym?

Dziedziną — odpowiada Adelmann — która ma więcej dawać uczniowi niż nauczanie bezpośrednie, głośne; podstawą pracy w szkole niżej zorganizowanej; dokonywaniem się głównych procesów uczenia się. Praca cicha — w nowym ujęciu — traci charakter pomocniczego tylko środka i opinię „koniecznego zła"; wysuwa się na pierwszy plan nowej pracy szkolnej, w której nauczanie bezpośrednie staje się tylko źródłem pobudek do pracy bardziej twórczej; praca cicha ma być podstawą, możliwie szeroko rozbudowaną, reformy szkolnej.

Widzimy, że w poglądzie na pracę cichą zjawiają się nie drobne zmiany, lecz zupełnie nowe zasady, że odbywa się przewartościowanie metody.
Genezy tego zjawiska nie trzeba szukać daleko: zadecydowały ogólne przesłanki nowej szkoły: swoboda, samodzielność, szukanie, badanie, zainteresowanie, twórczość. Rzeczy dobrze znane i uznane. Oryginalnym jednak i cennym w koncepcji naszego autora jest to, że właśnie te elementy wprowadza do pracy w szkole wiejskiej—i to do dziedziny tak zaniedbanej jak zajęcia ciche. W ten sposób zbliża szkołę do potrzeb kulturalnych wsi. Dąży do stworzenia metodyki przystosowanej do szkoły wiejskiej, do zarzucenia intelektualistycznej „zasady materiału", do aktywności w kształceniu, do pracy szkolnej we wspólnocie, do nauczania tkwiącego korzeniami swymi w warunkach miejscowości, dla której szkoła pracuje. Szkoła wiejska dodaje Adelmann — ma zmierzać ku swemu własnemu celowi. Czymś fatalnym może być dla niej kopiowanie szkoły miejskiej.
Wprowadzenie do życia szkolnego zasad pracy cichej napotyka jednak na poważne trudności. Nie otrzymał bowiem odpowiedniego przygotowania zawodowego nauczyciel wiejski. Dopiero na drodze własnych prób może on zdobyć technikę prowadzenia pracy dydaktycznej w szkole jednoizbowej i może pojąć, że praca cicha jest czynnikiem ekonomii nauczania i że należy jej poświęcić główną uwagę. I dzieci niełatwo jest wdrożyć do samokształceniowej pracy cichej. Dzieci mają świadomie i samodzielnie podchodzić do swych zadań, mają rozważać środki o własnych siłach, znajdować drogi, przezwyciężać trudności, osiągać wyniki i sprawdzać je, a co najważniejsze — mają pracować we wspólnocie. Ale nasze dzieci wiejskie wcale nie są do tego przygotowane, nie umieją korzystać ze swobody. Trzeba je dopiero nauczyć samokształcenia. To też, trzeba je zaprawiać do pracy cichej, oscylując narazie między swobodną pracą i zadaną, twórczą i odtwórczą. Muszą więc dzieci powoli nauczyć się korzystania z różnych popularnych środków naukowych, jak słowniki ortograficzne, poradniki, podręczne encyklopedie, atlasy, mapy ścienne, tablice statystyczne i t. d. I każdy uczeń musi mieć przed sobą dostateczny „zapas" książek, aby nigdy nie był „gotów". — Przyznaje jednak Adelmann, że istnieje kres swobodnej pracy cichej.
Analizując pracę cichą, można wyróżnić w niej trzy fazy: pracę przygotowującą do nauczania bezpośredniego, pracę nawiązującą do nauczania bezpośredniego i pracę kontynuującą nauczanie bezpośrednie. W pracy przygotowawczej chodzi o zdobycie materiału, obserwacyj, o wprowadzenie w zagadnienia, o pobudzenie do pytań; praca nawiązująca do nauki głośnej ma na celu uzupełnianie, ilustrowanie, autodydaktyczne pogłębianie. Trzecia faza powinna być wypełniona pracą zupełnie samodzielną, która może być silnie zróżnicowana. Mogą to być ćwiczenia samodzielne nad nieopanowanym przedmiotem nauki, poprawa i udoskonalenie poprzednich prac, praca nad obranymi dowolnie tematami, korzystanie z radia, opracowywanie sprawozdań, wykonywanie szkiców, tabel, obliczeń i t. d.
Interesująco kształtuje się życie szkolne, gdy nauczyciel popiera i organizuje wśród swej gromadki wzajemne pomaganie sobie w pracy cichej. Jest to napozór czynnik techniczny w pracy, a w gruncie rzeczy — konieczna konsekwencja pracy autodydaktycznej w szkole, mająca duże zalety wychowawcze. Nauczyciele wiejscy często korzystają z pomocy uczniowskiej. Zazwyczaj odbywa się to tak, że starsi pomagają młodszym. Należy jednak rozszerzyć system pomocy w pracy cichej, należy tworzyć grupy współpracujących dzieci dobrane pg wieku, uzdolnień, płci, sprawności. Pomoc uczniów kryje jednak w sobie pewne niebezpieczeństwo. Dzieci często oceniają ujemnie prace swych kolegów. Grozi więc to, że dzieci mniej zdolne popadną w stosunek zależności od zdolniejszych, a czasem i w pesymizm. Zatem tylko wtedy, gdy

nauczyciel otoczy szczególną opieką system pomocy dziecięcej, wystąpią jej walory wychowawcze i dla dzieci młodszych i mniej zdolnych sąsiedztwo starszych i zdolniejszych nie będzie krzywdzące, lecz pożyteczne. Można będzie wtedy stwierdzić, że szkoła jednoklasowa ma szczególne zalety wychowawcze, jak np. łatwość wdrażania dzieci młodszych do porządku szkolnego, jak np. szybki rozwój ich mowy.

Różne są trudności, które wynikają ze stosowania pracy cichej. Zarzuca się jej, i to słusznie, że powoduje w klasie szkolnej brak... ciszy, że cała praca dokonywa się przy ciągłych zakłóceniach. Jest to nielada kłopot: praca cicha przeszkadza nauczaniu bezpośredniemu — i na odwrót, nauka głośna — pracy cichej. Uwaga dzieci jest bowiem ciągle odwracana. Według Strobla podzielona uwaga jest u dzieci stałym zjawiskiem wszystkich jednoklasowych szkół wiejskich. Dzieci wiedzą dobrze o czym się mówi w innych oddziałach. Dr Strobel przytacza też taki wypadek: chłopcy, których uczył, pamiętali w 7-ym roku nauki tematy, które opracowywano przed kilku laty w klasie.

Dzieci same przyznają, że nie tracą żadnego słowa z nauki głośnej podczas swej cichej pracy (wtedy np., gdy są zajęte ćwiczeniami lub uczeniem się pamięciowym). Zjawisko to jest częste tam zwłaszcza, gdzie nauczanie głośne jest interesujące, przyjemne. Można nawet zauważyć jak to dzieci starsze spoglądają nieraz z zazdrością na dzieci małe, które lepią, modelują, jak słuchają bajeczek dla małych dzieci. Peerz proponuje dla ominięcia zakłóceń, nie zmuszać dzieci, pracujące cicho, do swej pracy, lecz pozwolić im, aby zaspakajały swą ciekawość podczas opowiadania nieznanych dzieciom powiastek, inscenizacji bajeczek, oglądania obrazków. Wogóle, podczas zajęć głośnych, które szczególnie łatwo odwracają uwagę dzieci od pracy cichej, należy je zatrudniać taką pracą, która nie ucierpi na podzieleniu uwagi (kaligrafia, rysunki, ortografia wg wzorów — ale nie rachunki, ćwiczenia pamięciowe, wypracowania). Peerz żąda też, aby plan lekcji zgóry uwzględniał sprawę zakłóceń.

Adelmann nie zgadza się jednak z koniecznością i możliwością absolutnej ciszy w szkole jednoklasowej. Ruch i hałas są nie do uniknięcia, bo wynikają z istoty pracy „cichej". Tę sprawę trzeba inaczej rozwiązać. Konieczna jest obok izby, w której odbywa się nauka głośna, druga, dodatkowa izba szkolna dla pracy cichej. Jeszcze lepiej byłoby podzielić klasę za pomocą szklanej ściany. Typ pracy szkolnej powinien wpływać na planowanie nowych budynków szkolnych.

Organizacja pracy cichej nie jest łatwym zadaniem. Wymaga dobrego podłoża materialnego, właściwych warunków, licznych pomocy. Ale i w zakresie czysto dydaktycznym nie ma środków „opatentowanych". Nauczyciel wiejski musi twórczo współpracować dla rozwoju form nauki cichej. Tej nauki, o której Kircher powiada, że nie jest systemem taylorowskim, lecz oznacza: aktywność w uczeniu się i rozwój sił moralnych wychowanka. J. W.

Z. Mysłakowski: NAUCZANIE ŻYWE A PODRĘCZNIK SZKOLNY. Lwowska biblioteka wychowawczo-dydaktyczna nr 1. Nakł. Księgarni Pedagogicznej we Lwowie, H. Łopieński i R. Spineter, Lwów, 1936 r. Str. 77.

Autor należy do socjologów wychowania — szkoła więc nie jest dla niego instytucją autonomiczną ani pedagogika autonomiczną nauką. Pierwsza zależy przedewszystkiem od naukowego światopoglądu jej twórców. „Wychowanie współczesne jest w większym stopniu narzędziem różnorodnych ustrojów, jak samoistną siłą kształtującą przyszłość" (str. 10) — oto założenie, pod którym zapewne podpisaliby się zarówno J. Chałasiński jak F. Znaniecki, i które stanowi punkt wyjścia dla rozważań, autora, sformułowany w 1-szym rozdziale książeczki. Rozdział ten nosi tytuł: „Pozapedagogiczne czynniki nauczania". Trzy rozdziały następne: „Autonomiczne czynniki

nauczania", „Wychowanie intelektu. — Granice szkoły twórczej" i „Talent pedagogiczny" stanowią wraz ze wspomnianym powyżej cześć I-szą p. t. „Nauczanie żywe". Bieg myśli autora w tej części dziełka jest następujący:

„Zadaniem wychowania jest oddziaływanie na całokształt funkcyj osobniczych" (str. 11), nie należy więc rozgraniczać nauczania od kształcenia charakteru. Ten bowiem proces, który autor nazywa „pełnym ruchem myśli", angażuje zarówno umysłową jak uczuciową stronę psychiki ludzkiej: „Najlepsze myśli są te, które rodzą się z uczuć i wyrastają z problemów, pasjonujących człowieka" (str. 13). Szkoła dotąd nie umie w należytym stopniu pobudzić jednostki do takiej, najbardziej wartościowej formy aktywności, nie umie bowiem stale stwarzać sytuacyj, któreby wymagały rozwiązania jakiegoś problemu żywotnego, aktualnego, osobiście dla ucznia interesującego. Sytuacja taka może być realna lub idealna, naturalna lub sztuczna — to nie jest istotne. Istotne jest natomiast, by nauczanie odbywało się na drodze stawiania problemów, budzących niepokój intelektualny. Wtedy tylko opanowywanie różnych sfer kultury (nauka, sztuka, polityka) staje się zarazem procesem rozwoju indywidualnego. I wtedy tylko jednostka uzdolniona zdoła rozwinąć swe możliwości twórcze i przedostać się do elity społecznej, która wytwarza kulturę społeczną. Szersze, niższe warstwy „piramidy kultury" mają charakter odbiorczy i rozwijają się przez naśladownictwo, skierowane pionowo, t. j. drogą wiodącą od własnych szczytów w dół" (str. 23). Wychowanie człowieka twórczego, a zwłaszcza — co, zdaje się, najbardziej autorowi leży na sercu — pracownika naukowego wymaga spełnienia dwóch postulatów: 1) rozwijania wynalazczości i 2) kształcenia dobrej organizacji nawyknień. Dla pracy o charakterze wynalazczym prof. Mysłakowski ustala następujący schemat: „1) sytuacja, 2) potrzeba, zainteresowanie, 3) szereg czynności próbnych, 4) czynność przystosowana" (str. 39). Każdy z tych członów jest niezbędny w nauczaniu — ale trzeci jest szczególnie ważny i on to właśnie nadaje pracy charakter twórczy.

Z nawyknień jako najcenniejsze autor wymienia: 1) Koncentracja zainteresowań w ciągu pewnego danego okresu czasu wokół kilku nielicznych albo wokół jedynego ośrodka, 2) nawyknienie do rozkładania zagadnienia głównego na części lub na zagadnienia pomocnicze, podporządkowane głównemu, 3) nawyknienie do szybkiej adaptacji uwagi, 4) zdolność do odcinania reszt psychicznych, 5) umiejętność „rozróżniania rodzajów" (chodzi tu mianowicie o odróżnianie sądów uzasadnionych od osobistych przekonań, wierzeń i t. p.)

Następny rozdział, poświęcony analizie talentu pedagogicznego (drukowany w Ruchu Pedagogicznym, r. 1925) wymienia jako cechy konieczne nauczyciela: żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, pobudliwość uczuciową i dar ekspresji.

Druga część książeczki w ten sposób ujmuje zadanie podręcznika: „**Podręcznik** ma... służyć do **utrwalania, organizowania i wykańczania tego**, co już zostało **przeżyte** i jako **przeżycie psychiczne istnieje**, niekiedy w formie bardzo swoistej, w systemie personalnym ucznia. To zadanie podręcznika powinno wyznaczać jego właściwości" (str. 66). Owe pożądane właściwości podręcznika szkolnego, to: 1) każdy tekst, każde zadanie winny tworzyć jakąś sensowną całość, 2) teksty i zadania winny zawierać treść żywą, 3) należy stosować o ile możności zasadę wychowania państwowego, 4) podręcznik o charakterze książki teoretycznej winien być przejrzysty, zwięzły, zmuszający do myślenia, jasny, precyzyjny i zgodny zarówno z programem, jak i rozwojem dziecka na danym poziomie nauczania. Kilka uwag na temat estetycznych i higienicznych walorów podręcznika zamyka ten rozdział. Kilkanaście zaś zdań zaledwie, poświęconych stosunkowi nauczyciela do podręcznika, zamyka całość książki. Zdania te nie przynoszą nowej treści — czytamy w nich, że nauczyciel po-

winien wiedzieć więcej, niż jest w podręczniku, nie trzymać się go niewolniczo i t. d. Wogóle dla nauczyciela cała część druga będzie tylko powtórzeniem dobrze mu skądinąd znanych rzeczy, w pierwszej zaś uwagi, dotyczące wychowania intelektu, znaleźć można także w każdej książce, poświęconej zasadom samokształcenia. Najciekawsze z całej książeczki są rozważania na temat talentu pedagogicznego, pochodzące zresztą z przed laty 10-ciu.

Całość więc czyni wrażenie konstrukcji słabo powiązanej, wykończonej pośpiesznie, mało oryginalnej (od prof. Mysłakowskiego czytelnicy napewno będą się spodziewali wiele więcej!) i dysproporcjonalnej w poszczególnych częściach. Niemniej warto ją przeczytać ze względu na (zwłaszcza dla nieznających prof. Mysłakowskiego i jego, nielicznych zresztą, prac) krótkie i przystępne ujęcie ogólnego poglądu autora na szkołę i wiedzę, oraz ów — z pewnością zapomniany przez większość — rozdział o koniecznych cechach nauczyciela-wychowawcy. Podobnie zawarte w tej książeczce rozważania na temat wychowania intelektu stanowią poniekąd streszczenie artykułu tegoż samego autora w Nauce Polskiej (tom VI, rok 1927) p. t. „Wychowanie pracownika naukowego".

H. H.

Z ZAGADNIEŃ PRACY KULTURALNEJ NA WSI.

Zagadnienie niewspółmierności między działaniem oświatowym dla środowiska miejskiego a działaniem dla środowisk wiejskich narzuca się nie od dziś świadomej myśli społecznej. Obecnie jesteśmy świadkami zasadniczego zwrotu w polskiej polityce kulturalnej. Hasło „kultura dla wszystkich" znajduje coraz to większe zrozumienie i stopniowo zaczyna być realizowane przez posunięcia czynników oficjalnych i organizacji społecznych.

W obrębie tych wpływów znalazła się obecnie wieś polska, gdzie przecież według oficjalnych danych (spis z 1931 r.) żyje i pracuje 72,3% ludności polskiej.

Zagadnieniom kultury wsi poświęcone były różne konferencje oświatowe, jak np. konferencja w Łowiczu w 1930 r. lub dwudniowa konferencja, zorganizowana w maju b. r. przez Ministerstwo Rolnictwa i Reform Rolnych. Sprawom oświaty i kultury poświęcono także w całości świeżo wydany staraniem Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych rocznik drugi „Zagadnień Pracy Kulturalnej" (Warszawa, 1936. Skład główny Nasza Księgarnia).

Artykuły zawarte w tym wydawnictwie można podzielić na dwie grupy.

Pierwszą grupę stanowią prace ogólne, dotyczące socjologii ruchu chłopskiego, chłopskiego „frontu literackiego", oświaty wiejskiej zawodowej i danych statystycznych o Polsce rolniczej. Grupę drugą tworzą monografie terenowe z różnych dzielnic kraju i różnych dziedzin pracy kulturalnej na wsi.

Książka ta, poruszając palące problemy kultury wsi, spotka się niewątpliwie z zainteresowaniem wielu grup społecznych, ale trafić powinna przedewszystkiem do rąk oświatowca, pracującego dla wsi. Spróbuję w krótkim ujęciu oddać zasadniczą myśl ciekawych artykułów tego wydawnictwa.

S t e f a n C z a r n o w s k i w artykule **„Podłoże ruchu chłopskiego"** stara się przedstawić siły społeczne nurtujące w masie chłopskiej. Ruch chłopski w Polsce, podobnie jak i na Zachodzie, rozpoczął się pod hasłem walki o prawa ekonomiczne i polityczne. Pomijając jednak sporadyczne wypadki, nie zidentyfikował się dotychczas w Polsce z ruchem proletarjatu miejskiego. Pomimo sprzecznej tendencji w masie chłopskiej, mającej swe źródło w zróżnicowaniu majątkowym, istnieje druga tendencja, zmierzająca do scalenia w jedną spójną masę zarówno biedoty wiejskiej, jak wiejskich bogaczy na podstawie zasad klienteli w ramach jednej gromady wiejskiej. Chłop polski w masie, gospodarujący na małym gospodarstwie, przy uporczywym

trwaniu w formach gospodarki naturalnej, cierpi biedę, domagając się reform gospodarczo-społecznych przez przeprowadzenie reformy rolnej, która by odpowiadała jego pojęciu sprawiedliwości: „tego ziemia, kto ją orze”. Wynikiem tego jest wzbierające niezadowolenie, które w znanej części chłopstwa zwraca się przeciw obecnie panującemu systemowi społeczno-gospodarczemu oraz przeciw obszarnikom, jako tym, którzy z jednej strony dzierżą upragnioną ziemię, a z drugiej redukują służbę folwarczną oraz liczbę najemników dziennych. Obecnie ruch chłopski wyraża się nie tylko w działaniu politycznym, ale i kulturalnym. Wieś zaczyna się przeciwstawiać „kupczącemu i urzędującemu” miastu jako całości, mając swe poczucie odrębności. Wieś dąży już dzisiaj do zaznaczenia się w życiu całości społecznej, do podkreślania, wywyższania, a niekiedy do apoteozowania tego, co w chłopie jest chłopskim, co we wsi jest wiejskim. Hasła te coraz głośniej propaguje ruch ludowy w Polsce, a zwłaszcza ruch młodzieży ludowej, który obecnie przeżywa swój okres romantyzmu, rozumianego nie jako prąd wyłącznie literacki, ale jako okres zasadniczych przemian duchowych.

K. Czachowski w artykule **„Na chłopskim froncie literackim”** omawia poczynania na polu literatury, zainicjowane w ostatnich latach przez młodych pisarzy ludowych. Do najwybitniejszych przedstawicieli „chłopskiego frontu literackiego” autor zalicza: na odcinku prymitywistycznym — Stanisława Młodożeńca, na odcinku zaś świadomości klasowej — Marjana Czuchnowskiego i Leona Kruczkowskiego. Pisarze ci wywierają już znaczny wpływ na najmłodsze pokolenie literackie oraz na literacki front chłopski. Najdoskonalej udało się przyswoić ducha i technikę pieśni ludowej Młodożeńcowi, który ma dobre wyczucie społecznej odrębności chłopskiej i zrozumienie, że odrębności tej nie da się utożsamiać z miejską ideologią proleteriacką, jak to czynią inni przedstawiciele frontu literackiego na odcinku marksistowskim. Leon Kruczkowski w powieści p. t. „Kordjan i Cham” okazał się marksistowskim rewizjonistą historycznej przeszłości polskiej. Autor wyodrębnił dwie rzeczywistości społeczne: chłopską i szlachecką oraz przedstawił nam kształtowanie się i ugruntowanie świadomości klasowej. Za najwybitniejszego przedstawiciela wsi uznać należy Jana Wiktora, który chociaż nie mieści się w żadnym określonym odcinku frontu literackiego, jednak bardzo żywo reaguje na niedolę ludową i z zamiłowaniem śledzi losy naszej emigracji chłopskiej i ludu polskiego na ziemiach kresowych, poruszając tymi sprawami opinję publiczną. Kultura ludowa najbardziej żywo i bezpośrednio przemawia do nas z pamiętników chłopskich, pisanych przez chłopów samouków. Pamiętnik Magrysia p. t. „Żywot chłopa działacza” przedstawia nam obraz społecznego i kulturalnego rozwoju wsi w końcu XIX i na początku XX wieku. Ferdynand Karaś w pamiętniku p. t. „Przez ciernie żywota” opisał „ślicznym, przeczystym i naturalnym językiem” przeżycia osobiste i wspomnienia od lat najmłodszych aż po wybuch wielkiej wojny. Chłop polski, postawiony wobec nowych zadań społecznych i obywatelskich, zmuszony będzie współpracować w budowie kultury narodowej. W przemianach kultury decydujące bezsprzecznie znaczenie odegra chłopski pogląd na świat.

J. Mikułowski-Pomorski omawia **„Zagadnienie szkół rolniczych i oświaty rolniczej pozaszkolnej w Polsce”**. Rolnictwo w ciągu ostatniego półwiecza przeobraziło się zasadniczo; technika rolnicza stała się efektywniejsza. Rolnik bez wzorów i oświaty rolniczej, niewykształcony zawodowo, z trudnością będzie mógł wejść na tory odbiegające od uświęconej wiekami zawodowej tradycji. Z tych względów szerzenie nowoczesnej wiedzy rolniczej wśród kół drobnych rolników w Polsce staje się kwestją palącą. Jest to bowiem najważniejszy środek wzmożenia dobrobytu ludności wiejskiej i podniesienia jej na wyższy poziom życia kulturalnego. Obok szkół rolni-

czych różnego typu autor zaleca u nas „Kółka Rolnicze" dla starszych oraz „Przysposobienie Rolnicze" dla młodzieży wiejskiej. Poza tym autor domaga się: 1) spożytkowania szkoły powszechnej dla celów oświaty rolniczej, 2) dania oświacie rolniczej pozaszkolnej takich podstaw ustrojowych, aby mogła działać planowo według udoskonalonego programu dla osiągnięcia określonych wyników.

Wojciech Sterna w swej pracy daje wszechstronny **„Opis wsi kaszubskiej Szatarpy"**, gdzie pracował jako nauczyciel szkoły powszechnej. Znajdujemy tam ciekawą chrarakterystykę środowiska wiejskiego na Kaszubach. Na szczególniejsze wyróżnienie zasługuje ta część pracy, gdzie autor podaje sposoby zdobycia opinii publicznej wsi dla szkoły. Ileż trudu, cierpliwości i dobrej woli musiał włożyć nauczyciel Szatarp, ażeby małomównych i podejrzliwych Kaszubów przekonać o szkodliwości kopania studni obok gnojowni. Autor przez dobre prowadzenie ogrodu szkolnego przyczynił się do tego, że we wsi zaczęto baczniejszą uwagę zwracać na uprawę ogródków. Maleńka szkółka drzewek, założona przez nauczyciela, a będąca pod opieką dzieci, służyła do pokrywania zapotrzebowania drzewek owocowych w gminie. Poletka zaś doświadczalne, prowadzone na roli szkolnej, praktycznie uczyły młodszych i starszych racjonalnej kultury rolnej. Tak więc nauczyciel przez rzetelne ustosunkowanie się do pracy szkolnej, realizując stopniowo obowiązujący program, zwolna zmieniał stosunek ludności do szkoły, jej poczynań i zamierzeń. Szkoła, w ten sposób prowadzona, stawała się jednym z najważniejszych czynników postępu nie tylko wśród młodzieży ale i pokolenia dorosłego.

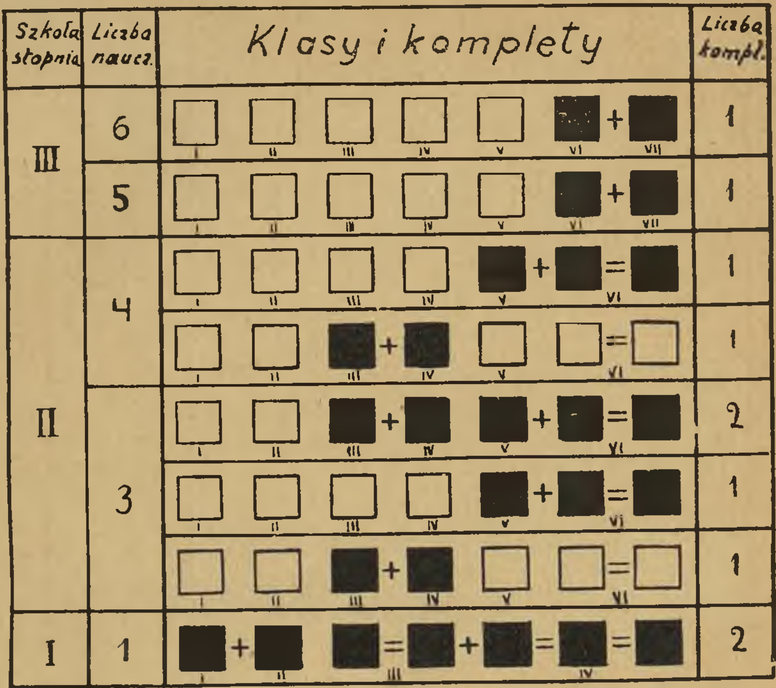
Helena Radlińska w artykule **„Stawianie zagadnień w badaniach nad najnowszymi dziejami pracy kulturalnej"** porusza sprawę spożytkowania zainteresowań i pracy badaczy przez historyków. Historia okazuje jakąś dziwną, niczem nieuzasadnioną niechęć do przedstawiania roli prac kulturalnych i ruchu społecznego w życiu wsi. Na tym polu wyprzedzają historię socjologia, etnologia i publicystyka. Zdaniem autorki historia może pomóc działaczom na wsi przede wszystkim w następujących kierunkach: 1) w określaniu na czem polega odrębność kultury ludowej, 2) w podawaniu rozległości wpływu danych poczynań ludowych na powszechność zjawisk dziejowych, oraz 3) w poszukiwaniu roli poszczególnych czynników przebudowy. Obecnie na wsi powstaje nowy ruch społeczny, agraryzm, dążący do przebudowy nie tylko polityczno-społecznej ale i kulturalnej. Agraryzm jako ruch ludowy na odcinku polityczno-społecznym organizuje chłopów do walki o żywotne interesy wsi; w dziedzinie zaś kultury zwalcza upośledzenie chłopa i dąży do zniesienia wszelkich odrębności między wsią a miastem. Agraryzm podobnie jak i romantyzm społeczny XIX wieku dąży do realizacji sztandarowego hasła: „wszystko przez lud". Lud jest potęgą narodu, trzeba tylko znaleźć słowa zaklęcia, wyzwalającego potęgę: „dlatego trzeba się uczyć duszy i mowy ludu".

Uważne przestudiowanie „Zagadnień Pracy Kulturalnej" bardzo w nauce dopomoże.

W .K.

F. Tomak: ORGANIZACJA PRACY W ODDZIAŁACH ŁĄCZONYCH. „Dziennik Urzędowy" Kuratorium Okr. Szk. Brzeskiego (nr 8—9, 1935).

Autor, przytoczywszy na wstępie szereg zasadniczych przepisów, mających na celu ułatwienie nauczycielstwu pracy dydaktycznej, pedagogicznej i organizacyjnej w szkołach I i II stopnia, zaznajamia czytelnika z zagadnieniem łączenia poszczególnych klas w komplety na poziomie wszystkich trzech stopni szkoły powszechnej. Ogólną liczbę wszystkich możliwych kompletów i ich rozmieszczenie w zależności od liczby nauczycieli w poszczególnych szkołach unaocznić możemy za pomocą tabeli następującej:



Znakiem + połączone są klasy, tworzące jeden komplet.
Znakiem = połączone są roczniki, należące do klasy 2 lub 3-letniej.

Tworzenie kompletów, jak widzimy, rozpoczyna się od góry i stopniowo rozszerza się w kierunku klas niższych, przyczem jeden komplet zawsze skupia tylko 2 klasy bezpośrednio po sobie następujące. Zależnie znów od tego, które klasy i w których szkołach są łączone, liczba roczników uczących się jednocześnie w jednym komplecie może być różna, a mianowicie: 2, 3 a w jednym wypadku 5.
Nauczanie w kompletach pod względem technicznym odbywać się może dzięki temu, że odnośne przepisy statutu publicznych szkół powszechnych obok nauki głównej (w jednej z klas danego kompletu) wprowadzają naukę cichą (w drugiej klasie tegoż kompletu) oraz trzeci rodzaj nauki, mianowicie t. zw. lekcje wspólne. Wzajemny stosunek nauki cichej do nauki głośnej oraz nauki cichej do ogólnej liczby godzin nauki (osobnej i wspólnej) w skali tygodniowej według norm instrukcji, dotyczącej planów godzin przedstawia tabelka na str. następnej.
Potrzeba tworzenia klas o kursie 2 lub 3-letnim zmusza autora do rozpatrzenia wartości i znaczenia zasady cykliczności w konstrukcji programu nauki w szkole w klasach łączonych. Kardynalnym czynnikiem, który umożliwia tu spełnienie wszystkich zadań wychowawczo-dydaktycznych, jest racjonalna organizacja pracy ucznia zarówno w szkole jak w domu. W związku z tym autor przechodzi dalej do rozpatrzenia szeregu tak ważnych zagadnień, jak:

1. Rola i znaczenie nauki cichej w stosunku do nauki głośnej. Zagadnienie pracy domowej ucznia oraz stosunek nauki głośnej i cichej do pracy domowej ucznia.

Szkoła stopnia	Liczba nauczycieli	Komplety i warianty	Skala tygodniowa: Stosunek nauki cichej do ogólnej liczby godzin nauki	Skala tygodniowa: Stosunek nauki cichej do nauki głośnej
III	6	Wariant „a“		
		Komplet { VI—16 g. osob.+ 9 g. gł. wsp.+5 g. nauki cichej	5 : 30	5 : 25
		Komplet { VII—15 g. osob.+9 g. gł. wsp.+5 g. „ „	5 : 29	5 : 24
	5	Komplet { VI—10 g. osob.+12 g. gł. wsp.+8 g. nauki cichej	8 : 30	8 : 22
		Komplet { VII—9 g. osob.+12 g. gł. wsp.+8 g. „ „	8 : 29	8 : 21
II	4	Wariant „a“		
		Komplet { V — 9 g. osob.+12 g. gł. wsp.+9 g. nauki cichej	9 : 30	9 : 21
		Komplet { VI—7 g. osob.+12 g. gł. wsp.+9 g. „ „	9 : 28	9 : 19
		Wariant „b“		
		Komplet { III—9 g. osob.+11 g. gł. wsp.+5 g. nauki cichej	5 : 25	5 : 20
		Komplet { IV—10 g. osob.+11 g. gł. wsp.+5 g. „ „	5 : 26	5 : 21
	3	Wariant „a“		
		Komplet I { III—5 g. osob.+13 g. gł. wsp.+5 g. nauki cichej	5 : 23	5 : 18
		Komplet I { IV—6 g. osob.+13 g. gł. wsp.+5 g. „ „	5 : 24	5 : 19
		Komplet II { V—4 g. osob.+17 g. gł. wsp.+9 g. nauki cichej	9 : 30	9 : 21
		Komplet II { VI—3 g. osob.+17 g. gł. wsp.+9 g. „ „	9 : 29	9 : 20
		Wariant „b“		
		Komplet { V — 4 g. osob.+17 g. gł. wsp.+9 g. nauki cichej	9 : 30	9 : 21
		Komplet { VI—3 g. osob.+17 g. gł. wsp.+9 g. „ „	9 : 29	9 : 20
		Wariant „c“		
		Komplet { III—5 g. osob.+13 g. gł. wsp.+5 g. nauki cichej	5 : 23	5 : 18
		Komplet { IV—5 g. osob.+13 g. gł. wsp.+5 g. „ „	5 : 23	5 : 18
I	1	Komplet I { I — 10 g. gł. wsp. + 5 g. nauki cichej	5 : 15	5 : 10
		Komplet I { II — 9 g. gł. wsp. + 6 g. „ „	6 : 15	6 : 9
		Komplet II { III — 10 g. gł. wsp. + 9 g. nauki cichej	9 : 19	9 : 10
		Komplet II { IV — 11 g. gł. wsp. + 8 g. „ „	8 : 19	8 : 11

2. Rodzaje nauki cichej; formy nauki cichej oraz zagadnienie lekcji wspólnych w oddziałach połączonych.
3. Zagadnienie długości trwania jednostki lekcyjnej w oddziałach łączonych oraz zagadnienie konstrukcji tygodniowego rozkładu zajęć.
4. Rola nauczyciela wogóle a podczas nauki cichej w szczególności. Planowanie materiału naukowego — szczegółowy rozkład tematowy na lekcje ciche, gołśne, wspólne i pracę domową ucznia. Zagadnienie zakresu, ilości i jakości materiału naukowego, przeznaczonego na naukę cichą i głośną oraz pracę domową ucznia. Zagadnienie „zadawania" pracy cichej w szkole i pracy domowej uczniom.
5. Rola podręcznika, pomocy naukowych i źródeł pomocniczych w czasie nauki cichej w szkole i podczas pracy domowej ucznia. (Zagadnienie biblioteki szkolnej, muzeum szkolnego i t. p.).
6. Wartości metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze nauki cichej.
7. Literatura w związku z omawianym tematem.

Jak widzimy wszystkie kwestie poruszone przez autora są nader aktualne, niektóre rozdziały zawierają wiele praktycznych wskazówek, myśli sformułowane są jasno i zwięźle. Uważne zatem przeczytanie artykułu może oddać niewątpliwie duże usługi właśnie teraz, u progu nowego roku szkolnego, kiedy to zainteresowania i wysiłki nauczycielstwa muszą się skupiać przedewszystkiem dokoła takich spraw konstruktywnych, jak organizacja roku szkolnego, planowanie pracy wychowawczej i naukowej, szczegółowe rozkłady zajęć szkolnych i t. p.

Zestawiona na zakończenie artykułu literatura przedmiotu, nie budzi żadnych zastrzeżeń, ma charakter popularny i swoją rolę bibliograficzną spełni w zupełności.

K. G.

DO NASZYCH CZYTELNIKÓW

Poniżej zamieszczamy projektowany plan redakcyjny „Pracy w Klasach Łączonych" na rok 1936/37. Sądzimy, że opublikowanie tego planu zbliży czasopismo do Czytelnika, a temu ostatniemu pozwoli stać się nie tylko odbiorcą gotowych artykułów, lecz i współtwórcą-autorem.

W bieżącym roczniku — jak i w rocznikach poprzednich — staraliśmy się dobrać tematy aktualne i ważne dla nauczycieli pracujących w szkołach I stopnia. Do opracowania tych tematów zapraszamy ogół Koleżanek i Kolegów.

Przed przystąpieniem do opracowania danego tematu prosimy porozumieć się listownie z Redakcją, zawiadamiając ją możliwie rychło (chociażby chodziło o tematy do dalszych numerów) o zamiarze opracowania artykułu, a to celem uzyskania bliższych informacji i ew. wskazówek.

PLAN REDAKCYJNY „PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH" NA ROK 1936/7.

Nr 2.

Artykuły: [1]) Szkoła wiejska w świadomości mieszkańców wsi.

Z praktyki: [2]) Jak nawiązać i utrzymywać kontakt z domem ucznia. Technika zebrań rodzicielskich.

Nr 3.

Artykuły: Poczucie solidarności w wiejskiej grupie społecznej. Życie społeczne w szkole na wsi.

Z praktyki: Wycieczki społeczne i zwiedzanie w środowisku wiejskim. Formy pracy grupowej (zespołowej) w klasach łączonych. Wiązanie szkolnych zadań ucznia z potrzebami życia gospodarczego wsi (arytmetyka z geometrią i język polski).

Nr 4 — 5.

Artykuły: Sztuka ludowa a praca w szkole na wsi. Czynniki wychowania estetycznego w szkole na wsi.

Z praktyki: Kontrola pracy ucznia w klasach łączonych. Wolne wypracowania pisemne. Aktualizacja nauczania przy pomocy radia w szkole. Gazeta i czasopismo w pracy szkolnej na wsi.

---

[1]) Na jeden temat przewiduje się 6 — 8 stron druku.
[2]) Na jeden temat przewiduje się 3 — 5 stron druku.

Nr 6.

Artykuły: Racjonalne zagospodarowanie szkoły jednoklasowej. Pomoce naukowe dla szkół I stopnia.

Z praktyki: Podstawy dydaktyczne doboru przykładów i ćwiczeń do nauki cichej. Przykłady użytkowania obrazów i ilustracji przy nauce cichej. Praca samodzielna ucznia przy pomocy podręcznika i książki.

Nr 7.

Artykuły: Stosunek dziecka wiejskiego do przyrody. Osobiste obserwacje ucznia w nauce przyrody i geografii.

Z praktyki: Ogród szkolny na wsi i jego wykorzystanie w nauczaniu. Lekcje w terenie poza izbą szkolną. Spostrzeżenia w terenie jako praca zadana.

Nr 8.

Artykuły: Wystawy szkolne. Świetlica i muzeum lokalne.

Z praktyki: Metoda zamierzeń i możliwości jej zastosowania w szkole I stopnia.

Nr 9.

Artykuły: (K.) Losy uczniów-abiturientów szkół I stopnia (z obszaru jednej gminy za okres 10-letni). O przygotowaniu absolwentek szkół wiejskich do pracy gospodarczej.

Z praktyki: Co powinien przeczytać nauczyciel pracujący na wsi (szkic bibliograficzny). (K.) Dodatnie i ujemne strony podręczników dla klas III i IV szkół I-go stopnia w świetle rocznej praktyki. (K.) Życiowa możliwość różnicowania pracy dla młodszych i starszych roczników w klasie III i IV szkół I-go stopnia w świetle rocznej praktyki.

Ponadto każdy numer zawierać będzie obszerny dział recenzyj z aktualnych wydawnictw pedagogicznych polskich i zagranicznych oraz stałą rubrykę „Głosów z terenu".

Trzy tematy przeznaczone do ostatniego numeru (oznaczone literą (K.), ze względu na ich ważność dla całokształtu pracy w szkołach I stopnia, ogłaszamy jako tematy konkursowe. Do ich opracowania trzeba mieć uprzednio zebrany materiał. Do zbierania materiału trzeba już teraz przystąpić. Termin nadsyłania prac konkursowych upływa dnia 1 kwietnia 1937 roku.

Za najlepsze opracowanie jednego z trzech tematów przeznacza się: nagrody I — zł. 50.—, nagrody II — zł. 25.—, nagrody III — trzy ozdobnie oprawne roczniki „Pracy w Klasach Łączonych" lub innego miesięcznika Z. N. P. do wyboru.

Autor pracy nagrodzonej i drukowanej otrzyma ponadto normalne honorarium autorskie.

W skład jury wejdą: L. Pawłowski, przewodniczący Wydziału Pedagog., redaktorzy „Pracy w Klasach Łączonych" — K. Greb i M. Kotarbiński.

W konkursie nie biorą udziału członkowie Zarządu Głównego Z. N. P. oraz redaktorzy centralnych czasopism nauczycielskich.

Bliższych informacji w sprawie konkursu udziela na żądanie Redakcja.

O CZEM PISALIŚMY W LATACH POPRZEDNICH.

ROCZNIK 1933/34.

Z. Narutowicz-Krassowska — W zwartym cyklu artykułów polemicznych, w oparciu o praktyczną znajomość duszy dziecka i środowiska wiejskiego, autorka w części I swych rozważań charakteryzuje poszczególne właściwości psychiczne dziecka wiej-

skiego, w części zaś II zajmuje się zagadnieniem organizowania nauczania oraz przygotowaniem nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej.

A. **Litwin** — Rozpatrzywszy różnice w pracy wychowawczej na terenie szkół niżej i wyżej zorganizowanych, podaje następnie szereg wskazań praktycznych w dziedzinie wychowania fizycznego, moralnego, społecznego, państwowego i estetycznego (w związku z właściwościami psychicznymi dziecka wiejskiego).

M. **Kotarbiński** — Zwraca uwagę, że zajęcia ciche winny dać uczniowi metodę uczenia się i że należy przemyśleć dobrze rodzaje prac cichych z poszczególnych przedmiotów.

T. **Miller** — Rozróżnia trzy formy pracy cichej: a) ćwiczenia pisemne, b) rozwiązywanie zagadek, rebusów, rozsypanek, szarad i t. p., c) czytanie. Podaje praktyczne przykłady prac w klasach łączonych I i II.

J. **Kostecki** — Rozważając organizację zajęć cichych zaleca łączenie dzieci w grupy. Podaje tematy na zajęcia ciche z własnej praktyki.

B. **Owczynnik** — Zastanawia się nad zagadnieniem nauki geografii. Stwierdza, iż jednym z trzech zasadniczych punktów, dookoła których skupia się praca w szkołach jednoklasowych jest: „organizacja pracy głośnej i cichej i łącznie z tą ostatnią problem uczenia się oraz rola pomocy naukowych".

G. **Emdorffowicz** — Porusza sprawę czytania cichego z jasno przedstawionym celem i ze zrozumieniem tekstu czytanego. Jest to dobra metoda pracy szkolnej, gdyż uwzględnia indywidualne tempo pracy ucznia. Podaje przykłady ćwiczeń takiego czytania.

K. **Wachowska** — Daje przykłady zajęć cichych z arytmetyki w klasie I i II.

W dziale **„Z praktyki szkolnej"** zwrócono większą uwagę na realizację poszczególnych przedmiotów nauki w 2 kompletach szkoły I stopnia o jednym nauczycielu. Uwzględniono przedewszystkiem język polski (mówienie, czytanie i pisanie), arytmetykę, rysunek, zajęcia praktyczne i śpiew w klasach łączonych I i II oraz język polski, przyrodę, geografię i arytmetykę z geometrią w klasach łączonych III i IV.

ROCZNIK 1934/35.

A. **Jamiński** — Rozważa możliwości realizowania programu nauki w szkole powszechnej na wsi z uwzględnieniem postulatu przystosowania środowiskowego.

B. **Owczynnik** — Ustala wytyczne pracy w stałych zespołach nauczycieli szkół I stopnia. Oddzielny artykuł poświęca zagadnieniu bibliotek szkolnych w środowiskach wiejskich.

A. **Wiwczaruk** — Zajmuje się organizacją pracy dydaktycznej w szkole dwujęzycznej I stopnia oraz zagadnieniem podręcznika w klasach łączonych.

K. **Greb** — Zwraca uwagę na odpowiedni dobór, wytwarzanie i racjonalne sposoby użytkowania pomocy naukowych w szkołach z klasami łączonymi oraz ustala niektóre podstawy, na jakich powinna się opierać inwentaryzacja materiału dydaktycznego w szkole na wsi.

S. W. — Zastanawia się nad zmianą terminu zajęcia ciche na „termin bardziej skonkretyzowany w swej treści — nauka cicha". Stwierdza, że **nauka cicha jest niczym innym, jak tylko nauką uczenia się.**

B. **Owczynnik** — Wysuwa szereg wniosków i postulatów w odniesieniu do następujących zagadnień: 1. Stosunek nauki cichej do nauki głośnej. 2. Podział godzin na naukę cichą i głośną. 3. Formy nauki cichej. 4. Środki i pomoce naukowo-wycho-

wawcze. 5. Rola nauczyciela w czasie nauki cichej. 6. Wartości metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze nauki cichej.

K. Greb — Rozpatruje sprawę pomocy naukowych w szkołach z klasami łączonymi pod kątem widzenia nauki cichej.

L. Janiszewski — Podaje własne spostrzeżenia o nauce cichej w klasach łączonych, ilustrując uwagi przykładami lekcji, przeprowadzonych w roku szkolnym 1934/35.

F. Król — Opierając się na pracy G. S. Anderson „Ciche czytanie" przeprowadza krótką analizę procesu cichego czytania, podkreśla jego istotę i znaczenie w klasach łączonych. Na zakończenie autor wysuwa kilka praktycznych sposobów ujęcia cichego czytania.

W dziale **„Z praktyki szkolnej"** znajdujemy szereg wskazań i uwag metodyczno-dydaktycznych w zakresie następujących tematów: a) jak korzystać z „Płomyka" i „Płomyczka", b) jak prowadzić rozmowy z dziećmi w klasach I i II, c) zadania arytmetyczne w klasach III i IV, d) nauka gramatyki w klasach III i IV, e) ćwiczenia słownikowe w zakresie pierwszego szczebla programowego, f) jak korzystać z wycieczek dla celów dydaktyki języka polskiego, g) jak organizować ogródek szkolny i wiele innych.

ROCZNIK 1935/36.

Program pracy redakcyjnej w roku wydawniczym 1935/36 był realizowany pod kątem omawiania programów poszczególnych przedmiotów nauki w szkole I i II stopnia. Ponieważ nauka cicha odgrywa w programie tych szkół szczególną rolę, przeto najwięcej miejsca w roczniku poświęcono rozważaniom, podkreślającym zarówno przemianę pojęcia nauki cichej jak i jej zupełną przebudowę praktyczną. Zagadnieniom tym poświęcone są artykuły kolegów: J. Witka, K. Greba, S. Dobranieckiego, S. Racinowskiego i L. Kozłowskiego.

OD WYDAWNICTWA

Roczniki 1933/34, 1934/35 i 1935/36 „Pracy w Klasach Łączonych" można jeszcze nabywać w Administracji Czasopism Z. N. P., konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł 4.— za rocznik nieoprawiony lub zł 5— za rocznik oprawny w płótno angielskie.

REDAKTORZY: KAZIMIERZ GREB i MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

AUDYCJE RADIOWE DLA DALEKICH WSI I MIASTECZEK

W wielkomiejskich środowiskach obywatele polscy może nie są w stanie docenić znaczenie radia w takiej mierze, jak mieszkańcy zagubionych na wielkiej przestrzeni osiedli, dworów, do których trzeba jechać kilka opętanych mil, wiosek pędzących życie zdala od wielkich traktów komunikacyjnych. We wsiach tych, miastach i miasteczkach pędzi osamotnione życie nauczyciel, który jakże ograniczony ma dostęp do źródła zarówno rozrywki kulturalnej, jak i wiedzy. Radio — przy ubóstwie naszych możliwości kulturalno-oświatowych po wsiach i małych miasteczkach — ma szczególne znaczenie. To też obywatele okręgu lwowskiego przyjęli bez wątpienia z entuzjazmem wiadomość o podniesieniu mocy stacji radiowej we Lwowie. Wzmocnienie Rozgłośni Lwowskiej umożliwi posiadaczom detektorów za minimalną opłatą abonamentu i za tanio nabyty odbiornik słuchanie audycyj Polskiego Radia w promieniu 100 klm.

Dodać należy, że stacja lwowska została zmontowana wyłącznie rękami inżynierów polskich, w polskich warsztatach, według najnowszych wskazań technicznych.

Przebudowa stacji lwowskiej jest pierwszym etapem na drodze do stopniowego ogólnego powiększania mocy stacyj regionalnych w Polsce. Ten wielki plan inwestycyjny Polskiego Radia wykonywany jest przede wszystkim z myślą objęcia jak największej ilości mieszkańców Polski zasięgiem detektorowym. W tej chwili, jeśli chodzi o okręg lwowski, to 20 gęsto zaludnionych powiatów, prócz tych, które obecnie korzystają z dobrodziejstwa radia, będzie mogło słuchać audycyj radiowych. W związku z tym należy się spodziewać zwiększonego przyrostu abonentów, którzy będą mogli już teraz nawiązać bliższy kontakt ze światem. Wielka akcja radiofonizacji nowych powiatów Małopolski Wschodniej winna się oprzeć przed wszystkim o czynnik społeczny. Wiele tutaj zdziałać może życzliwa rada, życzliwa namowa nauczyciela, który najlepiej może rozumie co przynieść może człowiekowi ta niewidzialna, a tak dobroczynna, tak ofiarodajna fala radiowa. Nauczyciel, mający tak szerokie pole działania i cieszący się wielkim posłuchem we wsiach i miasteczkach, może poinformować przyszłych radioabonentów o roli radia i zwrócić ich uwagę na specjalnie ważne znaczenie odbiornika radiowego na kresach Polski.